



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

REJANE ESCOTO BUENO

**DICCIONARIO (SEMI)BILINGÜE PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE  
LENGUA ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE TRATAMIENTO CONTRASTIVO DE  
LA EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN DE VERBOS**

Florianópolis

2019

Rejane Escoto Bueno

**DICCIONARIO (SEMI)BILINGÜE PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE  
LENGUA ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE TRATAMIENTO CONTRASTIVO DE  
LA EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN DE VERBOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Coorientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bueno, Rejane

Diccionario (semi)bilingüe para aprendices brasileños de lengua española : Una propuesta de tratamiento contrastivo de la equivalencia de traducción de verbos / Rejane Bueno ; orientadora, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, coorientador, Otávio Goes de Andrade, 2019.

278 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Lexicografia. 3. Lexicografia pedagógica. 4. Dicionário (semi)bilingue. 5. Equivalência de tradução . I. Balbino de Amorim Barbieri Durão, Adja. II. Goes de Andrade, Otávio. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

Rejane Escoto Bueno

**DICCIONARIO (SEMI)BILINGÜE PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE  
LENGUA ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE TRATAMIENTO CONTRASTIVO DE  
LA EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN DE VERBOS**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Cláudia Cristina Ferreira, Dra.  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Fidel Pascua Vilchez, Dr.  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Profa. Gisele Tyba Mayrink Orgado, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução.

---

Prof. Dra. Andréia Guerini  
Coordenadora do Programa

---

Prof. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
Orientadora

Florianópolis, 18 de setembro de 2019.

À Aina, meu coração e inspiração.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todos los que contribuyeron directa o indirectamente para que esa tesis se convirtiera en realidad. En primer lugar, a la persona más importante y sensible de todo el mundo, mi hija Aina. Quien ha aceptado, aunque sin comprender, mis ausencias y agobios ¡Has sido muy valiente, corazón!

A mi mamá, Vileika, la mujer más inspiradora que he conocido, quien me ha enseñado a poner nuestros sueños por encima de todas las dificultades. A mis hermanos y mi tía, Vaniza, quienes han tenido siempre las palabras alentadoras y que siempre me han hecho sentirme acompañada, aquí o allá.

A mis amigas, Analía Chernavsky, Angela Souza, Júlia Alves y Valquiria Pommé, quienes han logrado ser las compañeras de trabajo, de la buena vida, de los buenos vinos, de los llantos, las hermanas, las tías, las abuelas, las niñeras y todo mi soporte logístico y emocional estos últimos años.

A mi Universidad, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, por haberme proporcionado las reflexiones que han impulsado ese estudio y las condiciones materiales para llevarlo a cabo.

Muy especialmente a mi directora de tesis, la Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, por haberme acogido cariñosamente en condiciones tan especiales en ese programa de doctorado, quien con mucha generosidad ha compartido su sabiduría y me ha permitido reflexionar, escuchándome atentamente y debatiendo muy respetuosamente mis ideas más controvertidas acerca de los diccionarios y la enseñanza. Además, me presentó al Dr. Otávio Goes de Andrade, mi codirector de tesis, un gran interlocutor académico y la mejor medida entre la sensatez y la amabilidad.

A mis compañeros de jornada académica en la PGET, muy especialmente a Daniella Domingos de Oliveira, Diego Azevedo, Fernanda Christmann, Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva, Morgana Matos y Willian Henrique Cândido Moura, quienes me han prestado un apoyo emocional y de gestiones diversas sin los cuales no hubiera sido posible acabar esa tesis.

Por último, pero no menos importante, a los dos grandes maestros que han hecho nacer en mí el amor por los diccionarios, quienes con tanta humildad y generosidad han compartido

su infinito saber sobre las palabras y la Lexicografía, el profesor Dr. Félix Valentín Bugeño Miranda y la profesora Dra. Paz Battaner.

## RESUMEN

La valoración de la lengua materna del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) como fuente de hipótesis de las que partir, conlleva replantear la elaboración de materiales didácticos, tradicionalmente monolingües, como una posibilidad mediada por la primera lengua (L1). En ese contexto, los diccionarios (semi)bilingües se presentan como obras lexicográficas cuya combinación entre la L1 y L2 debería configurarse como una buena opción didáctica. Sin embargo, su carácter híbrido no ha sido lo suficientemente explorado en la Metalexicografía y eso se ve reflejado en la actualidad en la escasa producción lexicográfica de diccionarios de ese tipo. Además, se ha observado que la Lexicografía tiende a atribuir al D(S)B características casi exclusivas de repertorios monolingües. Por tanto, nuestra investigación pretende proponer una forma alternativa de tratamiento lexicográfico a la equivalencia verbal en un D(S)B hipotético, con el objetivo de acercarlo a la caracterización de un repertorio bilingüe contrastivo para el aprendizaje de la L2. Para ello, partimos de aspectos relacionados con la Teoría de las Funciones Lexicográficas, con la Lingüística Aplicada y con los aspectos curriculares del aprendizaje de la lengua española para caracterizar al usuario potencial de esa obra lexicográfica. También hemos observado el marco teórico de la Lexicografía pedagógica como forma de caracterizar las obras lexicográficas (semi)bilingües. Examinamos los aportes de los Estudios contrastivos para reflexionar sobre la importancia de esos aspectos en una obra lexicográfica bilingüe para el aprendizaje de lenguas. Además de eso, reflexionamos sobre las cuestiones teóricas y prácticas de la equivalencia de traducción bajo los supuestos teóricos de los Estudios de la Traducción Funcionalista y de la Lexicografía bilingüe. Examinamos, asimismo, las peculiaridades de los verbos a la luz de los aportes de la Semántica Léxica para entender cómo la polisemia inherente a las voces verbales influencia en la atribución de equivalencias interlingües. La conjunción de este soporte teórico y práctico, aunado al análisis de las entradas verbales de la única obra lexicográfica (semi)bilingüe de lengua española, destinada a aprendices brasileños de español, brinda los parámetros teóricos, pedagógicos, lexicológicos y lexicográficos que subsidian la propuesta de artículo lexicográfico en un diccionario (semi)bilingüe para aprendices brasileños de lengua española, que presentamos en el último capítulo.

**Palabras-clave:** Lexicografía pedagógica. Diccionario (semi)bilingüe. Polisemia verbal. Equivalencia de traducción de verbo. Propuesta de entrada lexicográfica verbal.

## RESUMO

A valorização da língua materna do aprendiz no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) como fonte de hipóteses das quais partir implica repensar a elaboração de materiais didáticos, tradicionalmente monolíngues, como uma possibilidade mediada pela língua um (L1). Neste contexto, os dicionários (semi)bilíngues apresentam-se como obras lexicográficas cuja combinação entre a L1 e L2 deveria se constituir como uma boa opção didática. No entanto, o caráter híbrido dessas obras lexicográficas não foi suficientemente explorado na Metalexigrafia e, como reflexo, poucos dicionários desse tipo foram produzidos até hoje. Ademais, observou-se que há uma tendência da Lexicografia em atribuir ao D(S)B características quase exclusivas de repertórios monolíngues. Portanto, nossa pesquisa visa propor uma forma alternativa de tratamento lexicográfico à equivalência verbal em um D(S)B, com o objetivo de aproximá-lo à caracterização de um repertório bilíngue contrastivo para a aprendizagem da L2. Para tanto, partimos de aspectos relacionados à Teoria das Funções Lexicográficas, à Linguística aplicada e aos aspectos curriculares da aprendizagem da língua espanhola para caracterizar o consulente potencial dessa obra lexicográfica. Também observamos o arcabouço teórico da Lexicografia Pedagógica como forma de caracterizar as obras lexicográficas (semi)bilíngues. Perpassamos os aportes dos Estudos contrastivos para refletir sobre a importância dos aspectos contrastivos em uma obra lexicográfica bilíngue para aprendizagem de línguas. Além disso, refletimos sobre as questões teóricas e práticas da equivalência de tradução à luz dos pressupostos teóricos dos Estudos Funcionalistas da Tradução e da Lexicografia bilíngue. Examinamos, ademais, as peculiaridades dos verbos à luz dos aportes da Semântica Léxica para entender como a polissemia inerente às vozes verbais influencia na atribuição de equivalências interlinguais. A conjugação deste suporte teórico e prático, aliado à análise das entradas verbais da única obra lexicográfica (semi)bilíngue de língua espanhola voltada a aprendizes brasileiros de espanhol, fornece os parâmetros teóricos, pedagógicos, lexicológicos e lexicográficos que subsidiam uma proposta de verbete em um dicionário (semi)bilíngue para aprendizes brasileiros de língua espanhola, que apresentamos no último capítulo.

**Palavras-chave:** Lexicografia pedagógica. Dicionário (semi)bilíngue. Polissemia verbal. Equivalência de tradução de verbos. Proposta de entrada lexicográfica verbal.

## ABSTRACT

The appreciation of a learner's native language in the process of learning a second language (L2) as a source of assumptions to start from implies rethinking the development of the didactic materials – which are traditionally monolingual – as a possibility mediated by first language (L1). In this context, (semi)bilingual dictionaries are presented as lexicographic works whose combination between L1 and L2 should be regarded as a good didactic option. However, the hybrid nature of those lexicographic works has not been sufficiently explored in Metalexigraphy and, as a result, few dictionaries of this type have been produced. Moreover, it has been observed that there is a tendency in Lexicography to attribute to semi-bilingual dictionaries characteristics almost exclusive of monolingual repertoires. Therefore, this research aims to propose an alternative way of lexicographical treatment to verbal equivalence in a semi-bilingual dictionary to approximate it to the characterization of a contrastive bilingual repertoire for L2 learning. Hence, we covered some aspects related to the Function Theory of Lexicography, to the Applied Linguistics and to the curricular aspects of Spanish language learning to characterize the potential user of this lexicographic work. We also observed the theoretical framework of Pedagogical Lexicography as a way of characterizing (semi)bilingual lexicographic works. We went over the contributions of Contrastive Studies to reflect on the importance of contrastive aspects in a bilingual lexicographic work for language learning. In addition to that, we pondered about the theoretical and practical issues of translation equivalence considering the theoretical assumptions from the Functionalist Translation Studies and Bilingual Lexicography. We also examined the peculiarities of verbs according to the contributions of Lexical Semantics to understand how the polysemy inherent in verbal voices influences on the attribution of interlingual equivalences. The conjunction of this theoretical and practical background, alongside with the analysis of the verbal entries of the sole Spanish-language (semi)bilingual lexicographic work aimed at Brazilian Spanish learners, provided the theoretical, pedagogical, lexicological and lexicographic parameters that supported an entry proposal in a (semi)bilingual dictionary for Brazilian learners of the Spanish-language, which is presented in the last chapter.

**Keywords:** Pedagogical lexicography. (Semi)bilingual dictionary. Verbal polysemy. Verbal translation equivalence. Proposal of a verbal lexicographic entry.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marco teórico en el que se inscribe la tesis.....	36
Figura 2 – Los ámbitos de la LP.....	53
Figura 3 – Algunos rasgos del D(S)B.....	57
Figura 4 – El origen del D(S)B.....	63
Figura 5 – Principales aspectos fundamentados teóricamente en el DIFAPE.....	105
Figura 6 – Elaboración de las explicaciones contrastivas del DiCoPoEs.....	110
Figura 7 – Portada de la versión más actual del SDELEB .....	175
Figura 8 – La ficha lexicográfica para un D(S)B .....	235
Figura 9 – Propuesta de entrada para el verbo “brindar” en un D(S)B hipotético .....	237

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 – Asignaturas de lengua española del CCE UNILA.....	42
Cuadro 2 – La tipologización del usuario de Tarp (2006).....	43-44
Cuadro 3 – El perfil del usuario del diccionario (semi)bilingüe .....	44-45
Cuadro 4 – Principales diferencias entre obras (semi) bilingües generales y (semi) bilingües de aprendizaje.....	68
Cuadro 5 – Parámetros para la clasificación taxonómica de obras (semi) bilingües .....	70
Cuadro 6 – La Lingüística Contrastiva.....	89
Cuadro 7 – Comparativo entre los 3 modelos de la LC .....	90-91
Cuadro 8 – Innovaciones lexicográficas del DIFAPE.....	106-107
Cuadro 9 – Los diccionarios contrastivos.....	112
Cuadro 10 – La tipología de la equivalencia de Zgusta .....	138
Cuadro 11 – Listado de verbos .....	181
Cuadro 12 – Los criterios de análisis en el SDELEB.....	182
Cuadro 13 – Análisis de los equivalentes de traducción del SDELEB .....	197
Cuadro 14 – Análisis del SDELEB .....	214

## LISTA DE SIGLAS

- AC – Análisis contrastivo
- AE – Análisis de errores
- CCE – Ciclo Común de Estudios
- CE – Corpus del Español
- CIDE – Cambridge International Dictionary of English
- CONSUN – Conselho Universitário
- CP – Corpus do Português
- DAELE – Diccionario de Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera
- DB – Diccionario Bilingüe
- DBC – Dictionarios Bilingües Contrastivos
- DELEVOX – Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Extranjeros
- DiClaveLE – Diccionario de Términos Claves de ELE
- DiColEsPor – Dicionário Collins: Espanhol-Português
- DiCoPoEs – Diccionario Contrastivo Portugués Español
- DIFAPE – Diccionario de Falsos Amigos Portugués-Español
- DiSanEs – Dicionário Santillana Para Estudantes
- DM – Diccionario Monolingüe
- DMA – Diccionario Monolingüe para el Aprendizaje
- DMT – Diccionario Monolingüe com Traducción
- DPB – Diccionario Bilingüe Pedagógico
- DRAE – Diccionario de la Lengua Española
- D(S)B – Diccionario (Semi) Bilingüe
- EC – Enfoque Comunicativo
- ELE – Español Lengua Extranjera
- ELMT – Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas
- ESC – Etiquetas Semánticas Contrastivas
- GRUPO – Grupo de Pesquisa Dicionários Contrastivos Português-Espanhol
- IL – Análisis de Interlengua
- L1 – Lengua 1
- L2 – Lengua 2

LA – Lingüística Aplicada  
LEMA – Diccionario De Lengua Española Lema  
LB – Lexicografía Bilingüe  
LBC – Lexicografía Bilingüe Contrastiva  
LC – Lingüística Contrastiva  
LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English  
LE – Lengua Extranjera  
LM – Lengua Materna  
LP – Lexicografía Pedagógica  
MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas  
MEDAL – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners  
NDA – Nuevo Diccionario de Americanismos  
PCI – Programa Constante de Informaciones  
PCIC – Plano Curricular Instituto Cervantes  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Estrangeira  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PGET – Pós-Graduação em Estudos da Tradução  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
Redes – Redes Diccionario Combinatorio del Español Contemporáneo  
SACCONI – Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa.  
SDELEB – Señas – Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños  
TFL – Teoría de las Funciones Lexicográficas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>18</b>
1.1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN – JUSTIFICATIVA.....	21
1.2	HIPÓTESIS .....	27
1.3	OBJETIVOS.....	27
1.4	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	28
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>34</b>
2.1	LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA DIDÁCTICA DE LENGUAS .....	36
<b>2.1.1</b>	<b>La metodología en la enseñanza de lenguas y el diccionario.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.2</b>	<b>El perfil del usuario del diccionario.....</b>	<b>39</b>
2.1.2.1	<i>Conociendo la UNILA y su proyecto de educación bilingüe .....</i>	<i>40</i>
2.1.2.2	<i>El aprendiz y el aprendizaje de lengua española en la UNILA .....</i>	<i>41</i>
2.1.2.3	<i>La tipologización del potencial usuario de la obra lexicográfica de Tarp (2006)....</i>	<i>43</i>
2.2	LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA .....	46
<b>2.2.1</b>	<b>Definiciones de Lexicografía Pedagógica .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Los ámbitos de la Lexicografía Pedagógica .....</b>	<b>52</b>
<b>2.2.3</b>	<b>El Diccionario (semi)bilingüe .....</b>	<b>54</b>
2.2.3.1	<i>El Diccionario (semi)bilingüe: reflexiones en torno a su designación y concepto....</i>	<i>54</i>
2.2.3.2	<i>El Diccionario (semi)bilingüe: ¿cómo surge ese tipo de obra lexicográfica? .....</i>	<i>59</i>
2.2.3.3	<i>La clasificación de diccionarios (semi)bilingües.....</i>	<i>64</i>
2.2.3.4	<i>Características de los diccionarios (semi)bilingües .....</i>	<i>71</i>
2.2.3.5	<i>Limitaciones de los diccionarios (semi)bilingües .....</i>	<i>78</i>
2.3	LOS ESTUDIOS CONTRASTIVOS.....	83
<b>2.3.1</b>	<b>La Lingüística Contrastiva .....</b>	<b>85</b>
2.3.1.2	<i>Un breve cotejo entre los modelos de la LC .....</i>	<i>89</i>
<b>2.3.2</b>	<b>La Lexicografía Bilingüe Contrastiva .....</b>	<b>92</b>

2.3.2.1	<i>El origen de la Lexicografía bilingüe contrastiva y del diccionario bilingüe contrastivo.....</i>	93
2.3.2.2	<i>Los estudios contrastivos y la lexicografía bilingüe contrastiva .....</i>	97
2.3.2.3	<i>Los diccionarios bilingües contrastivos .....</i>	102
2.4	<b>LOS EQUIVALENTES DE TRADUCCIÓN EN LA LEXICOGRAFÍA Y EN LA TRADUCTOLOGÍA .....</b>	113
2.4.1	<b>El concepto de equivalente en la Lexicografía.....</b>	115
2.4.2	<b>El concepto de equivalente en la Traductología .....</b>	119
2.4.2.1	<i>El abordaje funcionalista de la traducción y los equivalentes .....</i>	122
2.4.3	<b>Lexicografía y Traductología como dimensiones implicadas en el concepto de equivalencia en una obra lexicográfica bilingüe contrastiva .....</b>	126
2.4.4	<b>Reflexiones en torno a los equivalentes desde la Metalexicografía.....</b>	127
2.4.5	<b>El anisomorfismo lingüístico .....</b>	131
2.4.5.1	<i>Los tipos y grados de la equivalencia .....</i>	134
2.4.6.	<b>Los equivalentes en los DB y en los D(S)B .....</b>	141
2.5	<b>ESTUDIO DEL VERBO: LA SEMÁNTICA LÉXICA Y LA POLISEMIA.....</b>	149
2.5.1	<b>Multiplicidad semántica: solución homonímica <i>versus</i> polisémica.....</b>	151
2.5.2	<b>La polisemia como fenómeno lingüístico.....</b>	155
2.5.2.1	<i>Otras cuestiones acerca del significado polisémico: significado nuclear, intención y extensión .....</i>	158
2.5.3	<b>La polisemia verbal en el diccionario .....</b>	162
2.5.3.1	<i>Una tipología de la polisemia verbal en el diccionario.....</i>	168
3	<b>ANÁLISIS DE ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS DEL SDELEB (2000) ....</b>	172
3.1	<b>EL SDELEB (2000): UN REPERTORIO LEXICOGRÁFICO (SEMI)BILINGÜE PARA BRASILEÑOS .....</b>	175
3.2	<b>LA SELECCIÓN DE UNIDADES VERBALES PARA ANÁLISIS .....</b>	177
3.2.1	<b>Los criterios de selección de unidades verbales del SDELEB.....</b>	178

3.2.2	<b>Las unidades verbales que se analizan en el SDELEB .....</b>	<b>180</b>
3.3	EL ANÁLISIS DE LAS UNIDADES VERBALES .....	181
3.3.1	<b>La multiplicidad semántica en el SDELEB.....</b>	<b>182</b>
3.3.2	<b>La organización de las acepciones de los lemas polisémicos del SDELEB .....</b>	<b>185</b>
3.3.3	<b>El tratamiento de los equivalentes de traducción de los lemas polisémicos del SDELEB.....</b>	<b>196</b>
4	<b>PROPUESTA LEXICOGRÁFICA .....</b>	<b>216</b>
4.1	ALGUNOS SUPUESTOS PREVIOS SOBRE LA EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN EN EL D(S)B.....	217
4.2	LA MICROESTRUCTURA COMO COMPONENTE FUNCIONAL DE LA OBRA LEXICOGRÁFICA .....	219
4.3	EL EQUIVALENTE DE TRADUCCIÓN COMO SEGMENTO INFORMATIVO PROMINENTE EN EL ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO (SEMI)BILINGÜE ...	224
4.4	EL EQUIVALENTE DE TRADUCCIÓN COMO ESTRUCTURA DE ACCESO BILINGÜE AL CONTENIDO DE LA DEFINICIÓN.....	225
4.4.1	<b>El contenido lingüístico de las etiquetas como estructura de acceso bilingüe al contenido de la definición .....</b>	<b>228</b>
4.4.1.1	<i>La concepción de traducción en las etiquetas.....</i>	<i>230</i>
4.4.1.2	<i>La concepción de significado de los verbos en las etiquetas .....</i>	<i>231</i>
4.5	EL PCI Y LA FICHA LEXICOGRÁFICA DE LA PROPUESTA DE ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO .....	233
4.6	EJEMPLO DE ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO.....	235
5	<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>246</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>264</b>
	<b>ANEXO A: El resumen, objetivos y referencias bibliográficas de las asignaturas de lengua española del CCE UNILA .....</b>	<b>264</b>
	<b>ANEXO B: Algunos términos que figuran en el diccionario SDELEB (2000) .</b>	<b>266</b>

<b>ANEXO C: Modelos de estructuras de acceso a entradas léxicas .....</b>	<b>275</b>
---	------------

## 1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación, que plantea la problemática y ofrece propuestas para la inserción de equivalentes de traducción de verbos en un diccionario (semi)bilingüe<sup>1</sup> de lengua española para usuarios brasileños, nace de nuestro interés por la Lexicografía Pedagógica y de nuestra experiencia como docente de lengua española en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (en adelante UNILA<sup>2</sup>), (Brasil), aunada a nuestro interés por los Estudios de traducción. Los enfoques para la enseñanza de lenguas con los que nos identificamos se basan en la autonomía productiva del aprendiz de lenguas<sup>3</sup>, principalmente mediante el enfoque comunicativo (en adelante EC), y la enseñanza mediante tareas (en adelante ELMT) y es en esa dirección que proponemos esta discusión.

Asumir nuevas posturas frente a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas implica un replanteamiento del material didáctico con el que se trabaja. En tal contexto, esta tesis se basa de la Teoría de las Funciones Lexicográficas (en adelante TFL), desarrollada por Tarp (2006, 2013, 2015), la cual califica el diccionario como herramienta de uso que se define y se construye en función de sus potenciales usuarios y de las diferentes situaciones sociales extra-lexicográficas en las que se utilizan. Las reflexiones en el ámbito de la Lexicografía Pedagógica (en adelante LP) en las últimas décadas fomentaron la inclusión de la perspectiva

---

<sup>1</sup> En este trabajo proponemos la terminología (semi)bilingüe, con el paréntesis, porque, aunque la mayoría de autores que se dedicaron al estudio de esas obras reconocen que este tipo de obra tiene un carácter híbrido, algunos como Snell-Hornby (1987) y Battenburg (1991) acercan ese tipo de repertorio más a un diccionario monolingüe, ya James (1994) y Marelló (1996) lo acercan más a un diccionario bilingüe y Hartmann y James (2001) y Welker (2008) afirman categóricamente que estos son un tipo de diccionario bilingüe y que el prefijo “semi” estaría mal empleado, supuesto de Welker (2008, p. 358). Estamos parcialmente de acuerdo con esta idea, ya que entendemos el repertorio bilingüe como el que pone dos lenguas en contacto, pero seguiremos utilizando el prefijo “semi” entre paréntesis para diferenciar estos diccionarios de los demás tipos de repertorios bilingües. La discusión acerca del concepto de los (semi)bilingües se desarrolla en el punto 2.2.3.

<sup>2</sup> La Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) es una institución federal, brasileña, creada por la Ley nº 12.189, en 12 de enero de 2010. Esa institución se ubica en Foz do Iguaçu, al extremo oeste del Paraná, en un área de frontera trinacional conformada por Argentina, Brasil y Paraguay. La misión institucional de la Universidad es formar recursos humanos para contribuir con la integración latinoamericana y con el desarrollo regional, intercambio cultural, científico y educativo de América Latina y del Caribe. La vocación de la UNILA es el intercambio académico y la cooperación solidaria entre los países del Mercosur, de América Latina y del Caribe. Así, las carreras que se ofrecen se centran en las áreas estratégicas para el desarrollo y la integración de tales regiones. Los principios filosóficos y metodológicos de la UNILA que orientan las prácticas en los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión son la interdisciplinariedad, la interculturalidad y el bilingüismo (portugués-español). De manera que los proyectos pedagógicos (en los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión) de las carreras que se ofrecen tienen el objetivo de promocionar el estudio y la investigación en situaciones de contacto lingüístico.

<sup>3</sup> Para este concepto nos basamos en Holec (1981), Dickinson (1987) e Little (1991), tal como se desarrolla en el punto 2.1.

del usuario como base de la reflexión y confección de obras lexicográficas de ese ámbito<sup>4</sup>. Por lo tanto, asumimos el diccionario como un objeto didáctico y pedagógico que auxilia su usuario en el aprendizaje de lenguas.

Según Tarp (2006, p. 300), replantear una obra lexicográfica significa que se la oriente hacia el usuario aprendiz al que va dirigido, de modo que sus necesidades y dificultades se consideren en ese replanteamiento. Así, el diccionario deberá dotarse de características que respondan a las necesidades del usuario en lo que se refiere a dos aspectos principales: a) lingüístico, incluyendo los contenidos necesarios para cada tipo de actividad– codificación y descodificación, y b) metodológico, al presentar las informaciones de forma clara y sistemática.

En esta investigación discutimos aspectos que se relacionan con la concepción, clasificación, organización, confección y reformulación de repertorios (semi)bilingües. El diccionario (semi) bilingüe (en adelante D(S)B) es un repertorio lexicográfico bilingüe que, sin embargo, posee características híbridas de diccionarios monolingües y bilingües. Sirve para el aprendizaje de lengua extranjera, en adelante LE, presenta el lema y la definición en una lengua 2, en adelante L2, y un equivalente en la lengua 1, en adelante L1<sup>5</sup>. En esos repertorios, nos ceñimos al estudio de los equivalentes de traducción de los verbos.

Debido a la naturaleza altamente polisémica de los verbos, asociada al anisomorfismo lingüístico, que se caracteriza como la falta de paralelismo absoluto entre las formas y las estructuras de diferentes lenguas<sup>6</sup> y a las características prototípicas de diccionarios dirigidos a usuarios aprendices de lengua, nos parece fundamental replantear el modelo de presentación de los equivalentes de traducción ofrecidos a los verbos en repertorios lexicográficos (semi)bilingües. Se examinan los aspectos que se relacionan con la semántica y el significado polisémico de los verbos y su reflejo en las obras lexicográficas de ese tipo. Se observa la problemática que supone la elección de los equivalentes de traducción desde la Traductología hasta la Lexicografía Bilingüe (en adelante LB) y también se ofrece una alternativa en cuanto a la mejor forma de insertarlos en un D(S)B hipotético.

---

<sup>4</sup> Sobre las necesidades de los usuarios de diccionarios para el aprendizaje de LE, partimos de Azorín (2000), Humblé (2001), y Rundell (1998), que se discutirán en el apartado 2.1.2. Asimismo, utilizaremos la tipologización lexicográfica del usuario potencial propuesta por Tarp (2006).

<sup>5</sup> Para esa definición de los repertorios (semi)bilingües nos basamos en Marelló (1996, 1998), Duran (2004), Climent de Benito (2005, 2008) y Welker (2008).

<sup>6</sup> Sobre el anisomorfismo lingüístico, partimos de Zgusta (1971), Kromann *et al.* (1991) y Alcaraz Varó (2004) y se desarrollará en el punto 2.4.5 (El anisomorfismo lingüístico).

Consideramos en este estudio la perspectiva de los estudios contrastivos aplicados a la Lexicografía<sup>7</sup>, como alternativa ajustada a la necesidad de seleccionar contenidos para un repertorio lexicográfico y para la mejor forma de representarlos lexicográficamente. Partimos del estudio de Durão (2009, p. 18), para quien un diccionario bilingüe contrastivo no solo ofrece equivalentes de traducción, sino también información léxica, poniendo de relieve las diferencias que hay entre un par de lenguas. Por tanto, tales repertorios presentan información que confronta las características constitutivas de esas lenguas, teniendo en cuenta las posibilidades de transferencia e interferencia habidas entre ellas. Nos basamos también en Werner (2010, p. 653), para quien ese diccionario se concibe como obra contrastiva cuando es posible aprovechar las transferencias deseables y prevenir las interferencias indeseables entre L1-L2 en un diccionario.

Este trabajo cobra relevancia debido al interés editorial que hay en la producción de materiales didácticos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, en adelante ELE, en Brasil. Pretendemos contribuir para que la Lexicografía pedagógica se consolide como área de trabajo interdisciplinar capaz de aunar, a partir de propuestas prácticas, los planteamientos de la Lingüística teórica, la Lingüística Aplicada, los Estudios Contrastivos, la Didáctica de lenguas, la Metalexicografía y la Traducción. Asimismo, en consonancia con lo planteado por Tarp (2006, p. 309), esta tesis busca aportar elementos que puedan contribuir con el desarrollo de una teoría general de los diccionarios de aprendizaje y las funciones que dichos diccionarios pueden desempeñar, ya que establece relaciones entre una obra lexicográfica hipotética y el proceso de aprendizaje al que están sometidos los usuarios potenciales de la misma.

En ese contexto, la Lingüística teórica y la Lexicología aportan elementos para la descripción de la semántica del verbo. Los estudios metalexicográficos y las experiencias de lexicografía práctica nos brindan la teoría, la metodología y las herramientas para presentar una propuesta viable de un modelo de artículo lexicográfico de verbos, en el cual se ponga de relieve la equivalencia de traducción, aplicable a un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española a usuarios brasileños. La Traductología aporta reflexiones sobre el concepto lingüístico y textual que atañe a la equivalencia como noción central de ese

---

<sup>7</sup> Nos basamos principalmente en los planteamientos de Hartmann (1991, 2007), Santos Gargallo (1993, 2004), Durão (2004a, 2007, 2009, 2015a, 2018), Vez Jeremías (2004), Werner (2005, 2010), Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, 2012), Andrade (2011) y Sastre Ruano (2013).

ámbito de estudios a fin de establecer las debidas correspondencias con la Lexicografía bilingüe. Asimismo, la perspectiva de los estudios contrastivos auxilia en la confección de criterios para la selección de unidades verbales que se analizan en ese estudio. Además, contribuye para el análisis de las cuestiones acerca de la polisemia de esas unidades léxicas en un diccionario (semi)bilingüe de lengua española, que se lleva a cabo en el capítulo 3. Todo ello debe aportar los datos lingüísticos y lexicográficos necesarios para la construcción de la propuesta lexicográfica que es el objetivo principal de esta tesis.

En el siguiente apartado se acota cuál es el principal problema de investigación al cual se dedica esta tesis. Además, se presentan las justificaciones por las cuales se ha decidido llevar a cabo ese estudio y la metodología que ha utilizado en ello.

### 1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN – JUSTIFICATIVA

Las justificativas para llevar a cabo esta investigación se organizan en torno a los siguientes ejes:

I) carencia de obras (semi)bilingües para el para el aprendiz brasileño de lengua española;

Nuestra experiencia docente nos permite afirmar que hay una única obra lexicográfica (semi)bilingüe específica para el brasileño aprendiz de ELE, publicada en Brasil por primera vez en el año 2000 por la editorial Martins Fontes, el *Señas Dicionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (en adelante SDELEB). Bugueño Miranda (2006) elaboró duras críticas a la escasa adaptación de ese diccionario al usuario brasileño. En ese contexto de enseñanza y aprendizaje tenemos acceso a diccionarios bilingües tradicionales o a diccionarios monolingües para el aprendizaje de ELE de los cuales los estudiantes de nivel más avanzado pueden hacer uso. Sin embargo, defendemos que lo ideal para potenciar el aprendizaje del estudiante de LE de nivel intermedio, que no es ni el estudiante de nivel inicial, que suele consultar diccionarios puramente bilingües, ni el avanzado, que tiene suficiente destreza en la LE para consultar un diccionario monolingüe, sería contar con una obra lexicográfica que actuara como puente entre esos dos niveles<sup>8</sup>. Es decir, un repertorio

---

<sup>8</sup> Algunos autores como Atkins (1985), James (1994), Hartmann (1994), Marelló (1996 y 1998), Duran (2004) y Durão y Andrade (2009) llevaron a cabo estudios a partir de los cuales afirman que los D(S)B actúan como puentes entre las lenguas y pueden optimizar el aprendizaje de LE.

lexicográfico híbrido<sup>9</sup> que tuviera en cuenta la LM del usuario en su elaboración y en el cual las descripciones lingüísticas fueran asequibles.

La insuficiencia de obras (semi) bilingües en el mercado editorial se incrementa por una cuestión teórica en la LP: que hay muchos más estudios acerca de diccionarios monolingües pedagógicos que sobre diccionarios bilingües para las mismas finalidades. Werner (2010, p. 650) argumentó que el escaso estudio de obras bilingües para el aprendizaje de lenguas es consecuencia de un postulado que, aunque esté ya teóricamente superado, aún lo respetan muchos los autores, que es la absoluta monolingüidad en la enseñanza de idiomas extranjeros, uno de los motivos por el cual los diccionarios bilingües han sido tradicionalmente rechazados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

Además, como lo señaló Werner (2005, p. 80), la escasez de repertorios (semi)bilingües para el aprendizaje de lenguas es una constante en la LP. Él afirmó que apenas existen diccionarios bilingües de aprendizaje en el sentido estricto de *learning dictionaries* y muy pocos en el sentido más amplio de *learner's dictionaries*. Pese la falta de obras híbridas disponibles<sup>10</sup> y el complejo momento político por el que pasa la enseñanza de la lengua española en Brasil<sup>11</sup>, sigue habiendo interés editorial en producir materiales para el aprendizaje de ELE, principalmente debido a que ese es el único país no hispanohablante en

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Welker (2008, p. 358), el término “híbrido” significa “mixto” y tal terminología no sirve para este tipo de obras por ser demasíadamente amplia y por no aclarar de qué tipo de mezcla se trata. Estamos parcialmente de acuerdo con ello, sin embargo a lo largo de esta investigación aclaramos cuáles son los aspectos de cada tipo de diccionarios que se mezclan en este tipo de obras, de forma que seguiremos utilizando el adjetivo híbrido para referirnos a una de las características de los repertorios (semi)bilingües.

<sup>10</sup> En Werner (2006, p. 223), el autor plantea que en el campo de la lexicografía bilingüe hay una ausencia de lingüística científica por inercia de las editoriales, quienes únicamente persiguen intereses comerciales y ofrecen precarias condiciones de elaboración de diccionarios, que suelen elaborarse por uno solo autor o por equipos muy pequeños.

<sup>11</sup> Nos referimos a cambios de políticas públicas llevados a cabo entre los años 2016-2017 en los cuales se está implementando una base común curricular a todas las escuelas públicas de educación básica de Brasil. Tal directriz modifica profundamente la estructura curricular de la educación básica y a partir de una Medida Provisional (MP746/2017), que se convirtió en la Ley n.º 13.415/2017, que quitó la obligatoriedad de la oferta de asignaturas de lengua española en la enseñanza media de las escuelas públicas de todo el País. La oferta obligatoria de asignaturas de lengua española en las escuelas públicas del País había sido lograda por medio de la implementación de la ley conocida como La ley del español (Ley n.º 11.161/2005), con el objetivo de dar fuerzas a los tratados comerciales del Mercosur. Actualmente hay muchos movimientos políticos de profesores universitarios de las carreras de letras que intentan revertir la Ley n.º 13.415/2017. La lucha de estos colectivos es por la manutención de la oferta obligatoria de la lengua española en las escuelas, objetivando la garantía de una educación plural y con respeto la posibilidad de elección de los estudiantes que podrán elegir la lengua extranjera que quieran estudiar en la educación básica. Además, se imagina que con la implementación de esa ley, a corto plazo, los cursos de profesorado de lengua española deberán extinguirse y muchos puestos de trabajo tienden a desaparecer. Para más informaciones acerca del movimiento conocido como *#ficaespanhol*, véase: [eledors.blogspot.com.br](http://eledors.blogspot.com.br).

América Latina.

II) las obras (semi)bilingües son repertorios lexicográficos de difícil concepción y la reflexión metalexicográfica en el ámbito es muy escueta;

En un recorrido por los trabajos de autores que se han dedicado a este tipo de diccionario percibimos que muchas de las reflexiones propuestas se limitan a plantear la necesidad de caracterizar los diccionarios (semi)bilingües, que aún es muy discutible y sobre la cual no hay unanimidad teórica. Así, pocos trabajos consisten en críticas profundizadas a estos repertorios lexicográficos<sup>12</sup>. La literatura metalexicográfica en ese entorno no avanza mucho más que en ofrecer una discusión sobre cuál sería la terminología más adecuada para ese tipo de repertorio lexicográfico o cuáles son sus características. Aún más limitados son los trabajos en esta área de la Lexicografía que plantean propuestas de (re)formulación de dichos repertorios lexicográficos<sup>13</sup>.

En su mayoría, los diccionarios (semi)bilingües resultan de procesos de adaptación de obras monolingües a las que se añaden equivalentes en la LM del usuario al que se dirige, proceso al que se ha nombrado bilingüización<sup>14</sup>. Welker (2008, p. 360) distinguió entre tres tipos posibles de adaptación: a) diccionarios que se basan en obras para hablantes nativos, b) diccionarios que se basan en obras destinadas a aprendices y c) diccionarios que se dirigen a hablantes de la lengua de los lemas y que están aprendiendo la lengua de los equivalentes. Sin embargo, defendemos que una obra lexicográfica (semi)bilingüe debe concebirse, prioritariamente, como un repertorio de nueva planta y no una adaptación de un diccionario que ya existe. Además, planteamos que ese tipo de diccionario deberá concebirse como una obra lexicográfica contrastiva; una de las principales justificativas para ello es que el contraste entre L2-L1 puede ser muy favorable al aprendizaje en un diccionario de lengua española para aprendices brasileños, en consonancia con lo planteado por Durão, Sastre Ruano y Werner (2012, p. 69). Para esos autores, el diccionario bilingüe que se destina a aprendices de L2 no debe ser concebido como “diccionario de equivalentes” o “diccionario de equivalencias”, sino como diccionario contrastivo y que esa contrastividad del DB debe concebirse en dependencia

---

<sup>12</sup> Como por ejemplo: Laufer y Melamed (1994), Marelló (1996 y 1998), Laufer y Kimmel (1997), Duran y Xatara (2005), Climent de Benito (2005 y 2008), Durão y Andrade (2009) y Termignoni (2015).

<sup>13</sup> Como Duran (2004), Pujol, Corrius y Masnou (2006) y Termignoni (2015).

<sup>14</sup> De acuerdo con lo matizado por Marelló (1996 y 1998), James (2000).

del grado de parentesco o de diferencias entre las dos lenguas de la obra lexicográfica.

Durão (2009, p. 18) defendió que los diccionarios contrastivos deben aprovechar sistemáticamente las posibilidades de transferencias deseables a partir del análisis de las similitudes entre las lenguas y destacar las transferencias indeseables a los mismos usuarios<sup>15</sup>. Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo un trabajo que se ocupe de reflexionar sobre la concepción híbrida de los diccionarios (semi)bilingües, aunque también es necesario avanzar hacia nuevas propuestas de redacción para este tipo de obra, partiendo siempre de la perspectiva contrastiva entre las lenguas que se incluyen en el repertorio lexicográfico.

III) los equivalentes de traducción son un problema central en el marco de la Lexicografía bilingüe;

Los equivalentes de traducción son un tema bastante estudiado en la LB, sin embargo poco se ha dicho sobre su redacción y su papel en obras (semi)bilingües, es por esta razón que en esta investigación se lo estudia detalladamente<sup>16</sup>.

Carvalho (2001, p. 111) señaló que los equivalentes de traducción son el objetivo inmediato del diccionario bilingüe y que el lexicógrafo debe administrar el problema del número de equivalentes parciales de una unidad, ya que no hay isomorfía lexical total entre dos lenguas y que es difícil cubrir todos los usos de un lema, principalmente porque el quehacer lexicográfico no opera en nivel textual. En esta misma dirección, Bugueño Miranda (2016, p. 126) argumentó que el significado de los lexemas suele componerse de un conjunto

---

<sup>15</sup> El único diccionario bilingüe contrastivo entre las lenguas portuguesa y española que se ha elaborado hasta el momento es el DiCoPoEs (Diccionario Contrastivo Portugués Español), proyecto lexicográfico realizado en colaboración con investigadores de tres Universidades: la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), la Universidad de Augsburgo (Alemania) y la Universidad de Valladolid (España). Aunque ese repertorio se constituye un recorte parcial, debemos reconocer su importancia fundacional en la lexicografía bilingüe que involucra el portugués y el español.

<sup>16</sup> De los estudios más importantes sobre los D(S)B únicamente Pujol, Corrius y Masnou (2006) se dedicaron específicamente a reflexionar acerca de los equivalentes y a hacer propuestas de presentación de ese componente en obras lexicográficas de ese tipo. El estudio de Kernerman (1994) documentó el apareamiento de los D(S)B. Laufer y Melamed (1994) propusieron un estudio con usuarios sobre el uso de D(S)B. Laufer (1995), Laufer y Kimmel (1997), Laufer y Hadar (1997) y Nakamoto (1995) presentaron las obras (semi)bilingües como una innovación en la LP y las describieron en líneas generales. Marelló (1998) detalló el proceso de bilingüización de los diccionarios Oxford. Thumb (2004) analizó las estrategias de consulta de los usuarios a los D(S)B. Duran (2004) presentó propuestas generales de mejoras de los D(S)B, aunque sin hacer hincapié en los equivalentes. Climent de Benito (2008) propuso una clasificación de las obras (semi)bilingües. Cuilian (2010) analizó la efectividad del proceso de consulta del diccionario desde la perspectiva psicolingüística. Chen (2011) presentó una prueba de usuarios, replicada del estudio de Laufer y Hadar (1997) para matizar la importancia de la inserción de la perspectiva del usuario en la elaboración del diccionario y Termignoni (2015) presentó una propuesta de D(S)B digital portugués-italiano.

de significados parciales de una unidad léxica que están relacionados y que se superponen en uno o en varios rasgos semánticos que especifican varios campos de referencia, ya sean parciales o idénticos. Por tanto, es difícil que un repertorio lexicográfico pueda ocuparse de esa superposición de rasgos semánticos.

Además, Werner (2006, p. 223) planteó que al tener en cuenta los equivalentes de traducción un matiz fundamental es la contrastividad, ya que sirve para seleccionar adecuadamente la información que se ofrece al aprendiz. Así, las explicaciones que se centran en los equivalentes, que nunca lo son en sentido estricto, así como las que describen su uso, siempre deben ser contrastivas en un grado que el diccionario monolingüe no puede hacerlo.

La redacción de equivalentes de traducción en obras lexicográficas es un problema que se potencia por el anisomorfismo lingüístico, principalmente cuando los diccionarios se dirigen a usuarios aprendices de LE, porque esos usuarios no controlan las particularidades semánticas y/o formales de la lengua que están aprendiendo y suelen transferir los conocimientos que tienen de su LM. Asimismo, Werner (2010, p. 648) indicó que “(...) el significado de una unidad léxica de una lengua sólo puede ser explicado mediante el recurso a otros elementos de la misma lengua y no puede ser explicado satisfactoriamente mediante equivalentes por traducción”. Así, Molina García (2006, p. 65-83) planteó que antes mismo de utilizar el término “equivalente” es más apropiado afirmar que dos palabras pueden corresponderse en términos significados, ya que existiría una jerarquía implícita en diferentes grados de correspondencia interlingüística, es decir, en diferentes grados de convergencia y/o divergencia de significados entre diferentes lenguas.

Otra cuestión fundamental en el ámbito de los equivalentes de traducción de las obras (semi)bilingües que justifica este estudio es el proceso de bilingüalización por el que pasan esas obras. Según Climent de Benito (2008, p. 423), en los D(S)B los equivalentes de traducción suelen añadirse posteriormente a una base lexicográfica monolingüe por una persona ajena a la elaboración inicial del diccionario, lo que implica diversos problemas teóricos y prácticos, según se desarrolla en 2.2.3 (El diccionario (semi)bilingüe).

Por tanto, este estudio replantea la problemática de la equivalencia en los diccionarios (semi)bilingües distinguiendo entre el papel del equivalente de traducción desde la perspectiva de la Traductología<sup>17</sup> y de la Lexicografía. Generando una propuesta de redacción

---

<sup>17</sup> En base a Hurtado Albir (2001), Rios y Xatara (2009), Rodrigues (2009), Adamska-Salaciak (2010) y Nord

e inserción de las relaciones de equivalencia semántica de los verbos desde la planta inicial de una obra (semi)bilingüe hipotética. Se pretende, además, reflexionar sobre la concepción de microestructura funcional ampliada en el artículo lexicográfico (semi)bilingüe<sup>18</sup>. Eso permite avanzar en la reflexión metalexigráfica y en la práctica lexicográfica de los D(S)B.

IV) los verbos son una categoría gramatical muy polisémica.

Estudiamos los equivalentes de traducción enfocando en los verbos por entender que la polisemia inherente a esta categoría gramatical implica en dificultades para la redacción de esos índices<sup>19</sup>. Lara (2006, p. 106) afirmó que la polisemia es el fenómeno en el cual una palabra tiene más de un significado incluso cuando se la saca de todos los contextos posibles. Ese autor aclaró su definición aportando el ejemplo del diccionario que extrae las palabras de sus contextos habituales.

Battaner y Torner (2008, p. 204) señalaron que la polisemia es la pluralidad de significados bajo una misma forma léxica y se caracteriza como un fenómeno sincrónico que los hablantes competentes tienen capacidad de gestionar. Afirmaron, además, que en la Lexicografía la polisemia multiplica las acepciones de los artículos lexicográficos y dificulta la redacción de las entradas, lo que implica en la necesidad de toma de decisiones metodológicas por parte de los lexicógrafos. Ese panorama plantea dificultades desde la perspectiva teórica para describir el verbo y desde la perspectiva lexicográfica para su representación, aún más cuando el objetivo es poner dos lenguas en contraste.

Así pues, esta investigación se justifica en torno a esos cuatro ejes principales: la carencia de obras lexicográficas (semi)bilingües para el aprendizaje de español para usuarios brasileños, la dificultad de concepción del diccionario (semi)bilingüe como obra lexicográfica, la problemática inherente a la equivalencia en el ámbito de la Lexicografía bilingüe contrastiva y de la Traductología y la polisemia propia de los verbos como categoría lexical.

En el siguiente apartado acotamos las hipótesis de las cuales partimos.

---

(2012).

<sup>18</sup> La concepción de microestructura funcional se remonta a los estudios de Hausmann y Wiegand (1989) y Wiegand (1989a y 1989b). Además, nos basamos en los estudios de Bugueño Miranda y Farias (2006) y Farias (2011a), se desarrolla en 4.2.

<sup>19</sup> Fellbaum (1990) y Battaner (2010, p. 147) afirman que los verbos son más polisémicos que otras categorías.

## 1.2 HIPÓTESIS

En base a lo que se ha desarrollado en 1 y 1.1, formulamos dos hipótesis de investigación de las cuales partimos:

(I) desde el ámbito (meta)lexicográfico no se concibe al D(S)B como un repertorio lexicográfico bilingüe de creación original, sino como una obra monolingüe adaptada posteriormente a la lengua con la que, en teoría, se contrasta. Eso dificulta el empleo de metodologías lexicográficas adecuadas para solucionar problemas propios del ámbito interlingüístico;

(II) el anisomorfismo lingüístico y la naturaleza polisémica de los verbos incitan problemáticas adicionales al tratamiento de la equivalencia interlingüe en el diccionario. Sin embargo, la equivalencia de traducción puede figurar en una obra lexicográfica (semi)bilingüe como un segmento contrastivo y prominente en la microestructura capaz de ofrecer información adecuada al aprendiz de lengua.

## 1.3 OBJETIVOS

El objetivo principal de esta tesis es proponer un modelo de tratamiento lexicográfico para los equivalentes de traducción de verbos en un diccionario (semi)bilingüe de lengua española dirigido a usuarios hablantes del portugués brasileño. El repertorio lexicográfico para el cual se hacen las propuestas de tratamiento de equivalentes debe reconocerse como un instrumento pedagógico en el aprendizaje de lenguas para potenciar las actividades de descodificación lingüísticas. Ese modelo de artículo lexicográfico debe tener en cuenta las características semánticas específicas de las unidades verbales que se identifican a partir de su análisis teórico y contrastivo con respecto a la lengua portuguesa y también ha de estar de acuerdo con los planteamientos de la Lexicografía práctica.

Este trabajo constituye una tesis teórica y aplicada, lo que implica varias cuestiones metodológicas que se comentan a lo largo de los capítulos. Ese objetivo principal lleva aparejado los siguientes objetivos secundarios:

- (I) caracterizar el potencial usuario del repertorio lexicográfico para el que se hacen las propuestas lexicográficas, es decir, describir el proceso de aprendizaje de lenguas en el que está involucrado, así como identificar las competencias lingüísticas que debe desarrollar en el nivel para el que se propone el tratamiento de la equivalencia en el diccionario en cuestión – nivel intermedio. Esta caracterización partirá de los planteamientos de la TFL, de los aportes de la lingüística aplicada y del marco curricular para la enseñanza de la lengua española que pauta el aprendizaje de lenguas del usuario<sup>20</sup>, en este caso las planificaciones pedagógicas de las asignaturas de lengua española de la UNILA;
- (II) definir taxonómicamente las obras lexicográficas (semi)bilingües como parte del conjunto de la Lexicografía pedagógica;
- (III) describir los problemas de la equivalencia de traducción desde la perspectiva de la Traductología y de la Lexicografía y sus relaciones con el anisomorfismo lingüístico;
- (IV) conocer los aspectos léxico-semánticos de verbos polisémicos y la vinculación de eso con la atribución de equivalentes de traducción en obras (semi)bilingües;
- (V) identificar en el diccionario (semi)bilingüe de lengua española para usuarios brasileños, el SDELEB, qué tipo de tratamiento y soluciones ofrece a la atribución de equivalentes de traducción de los verbos, concibiendo el fenómeno de la polisemia verbal como un factor que lo complica. Buscamos entender las razones lingüísticas y metodológicas que subyacen a la definición y la presentación de los equivalentes de traducción propuestos para cada acepción de los verbos para luego evaluar su adecuación.

#### 1.4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Como se ha señalado, esta investigación consiste en un trabajo aplicado y de naturaleza cualitativa que culmina con una propuesta lexicográfica de un modelo de presentación de la equivalencia verbal en un artículo lexicográfico de un D(S)B hipotético. Para tanto, parte de unos subsidios teóricos que implican en algunas cuestiones metodológicas que se desarrollan a lo largo de cada capítulo específico y que se explican a grandes rasgos en este epígrafe.

Organizamos las cuestiones metodológicas que atañen a ese estudio en cuatro grandes

---

<sup>20</sup> La utilización de marcos curriculares para la enseñanza de lenguas como auxilio a la construcción del perfil del usuario se ha utilizado también en los estudios de Bueno (2007) y Borba (2017).

bloques:

- (I) la caracterización del usuario
- (II) la investigación bibliográfica
- (III) el análisis de un repertorio lexicográfico
- (IV) la construcción de la propuesta lexicográfica

Cada uno de esos bloques se explica a continuación.

#### (I) La caracterización del usuario.

En 2.1.2 se hace una descripción detallada de los aspectos relativos al usuario del D(S)B hipotético para el que se hace la propuesta lexicográfica. Para caracterizarlo se ha hecho una descripción de proceso de aprendizaje en el que está insertado, además de una descripción de sus necesidades de aprendizaje de lengua española. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación bibliográfica de los aportes de la Lingüística Aplicada para desarrollar los conceptos de autonomía productiva, aprendizaje significativo y de la enseñanza de lenguas a través del enfoque comunicativo y mediante tareas.

Para pormenorizar cada uno de los aspectos relevantes de ese usuario se utilizaron los parámetros de tipologización del usuario de Tarp (2006). Asimismo, se describieron las cuestiones curriculares y los niveles de competencia que pautan el aprendizaje de lengua española en la UNILA, Universidad en la que está insertado el sujeto en cuestión. Todo ello ha resultado en el Cuadro 3.

#### (II) La investigación bibliográfica.

El objetivo de la investigación bibliográfica que se llevó a cabo en ese estudio fue respaldar el análisis del D(S)B, en el capítulo 3, y también la propuesta lexicográfica, en el capítulo 4. Esa investigación tuvo carácter exploratorio, buscando reunir tanto la bibliografía clásica, como la más actual en cada una de las temáticas para exponer informaciones que permitieran debatir los diferentes argumentos que se desarrollaron en el capítulo 2, dedicado al referencial teórico.

En 2.2 se recabaron las reflexiones más relevantes de la Lexicografía pedagógica, volcada prioritariamente a la exploración de la literatura metalexigráfica acerca de las obras

lexicográficas (semi)bilingües. Se describió el surgimiento de esos diccionarios, sus características prototípicas, sus posibilidades clasificatorias y también sus limitaciones como obras lexicográficas pedagógicas. Con todo ello, ha sido posible reflexionar acerca de la posibilidad de concebir el D(S)B como una nueva conceptualización de obra lexicográfica bilingüe<sup>21</sup> en la cual urge insertar aspectos lingüísticos y pedagógicos contrastivos de las lenguas que se describen y de los usuarios a los que se destina.

El punto 2.3 recopiló la literatura de los Estudios contrastivos, con especial atención a los aspectos de la Lexicografía bilingüe contrastiva y la caracterización de los diccionarios bilingües contrastivos. Uno de los puntos más importantes que pudo destacarse de ese apartado fue la caracterización de las obras lexicográficas bilingües contrastivas como los repertorios lexicográficos en los cuales las informaciones contrastivas sobrepasan la inserción del equivalente de traducción e incluyen informaciones confrontativas acerca de las diferentes lenguas presentes en el diccionario para cada uno de los lemas que se registran.

El apartado 2.4 discutió la problemática de la equivalencia de traducción desde la perspectiva de la Lexicografía y de la Traductología. Fue posible observar que aunque hay diversas diferencias implicadas entre los objetos diccionario y texto traducido, así como en las metodologías de trabajo de cada uno de los ámbitos, la equivalencia es un concepto clave que se explica a partir de la falta de simetría conceptual y formal entre un par de lenguas.

El último epígrafe de la investigación bibliográfica, 2.5, proporcionó un estudio del verbo desde la perspectiva de la semántica léxica generativa, con especial atención al fenómeno de la polisemia. Ha sido posible constatar que abordar la polisemia verbal a partir de la noción de significado nuclear y las propiedades extensionales e intensionales puede favorecer el tratamiento lexicográfico de verbos polisémicos.

Todo el andamiaje teórico que se ha investigado de forma exploratoria ha servido para basar el capítulo 3, dedicado al análisis del único D(S)B de lengua española para brasileños, el SDELEB. Además, nos ha permitido reflexionar acerca de las diferentes temáticas teóricas que se ven urdidas en la representación lexicográfica de la equivalencia de traducción de los verbos en un D(S)B de lengua española para aprendices brasileños.

---

<sup>21</sup> Las reflexiones acerca de la necesidad de nueva conceptualización de las obras lexicográficas pedagógicas se remontan a los estudios de Nomdedeu Rull (2017) y Nomdedeu Rull y Tarp (2018).

(III) El análisis de un repertorio lexicográfico.

El análisis cualitativo del SDELEB, único repertorio lexicográfico (semi)bilingüe de lengua española para aprendices brasileños, tuvo como objetivo observar el tratamiento lexicográfico de los verbos polisémicos y la atribución de equivalentes de traducción en portugués en ese diccionario. A partir del análisis exploratorio de algunas entradas verbales se constataron las estrategias lexicográficas que se llevaron a cabo para el registro de la información léxico-semántica de los verbos en lengua española y en lengua portuguesa.

La selección de unidades verbales aunó criterios lingüísticos, metalexigráficos y contrastivos entre las lenguas española y portuguesa. En ese entorno se han elegido unidades:

a) muy frecuentes en la lengua española: se tomó como punto de partida el leuario del Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, el DAELE, que reúne en su nomenclatura un listado de los verbos más frecuentes de la lengua española, según se explica en 3.1.2.

b) de media polisemia: se eligieron verbos que tienen entre dos y cinco acepciones registradas en lengua española en el SDELEB, como forma de evitar unidades léxicas monosémicas y también las altamente polisémicas.

c) no transparentes en lengua portuguesa: como el D(S)B para el que se elaboró la propuesta lexicográfica es un repertorio volcado hacia la descodificación, todas las unidades que se seleccionaron para el análisis en el SDELEB deberían ser unidades no transparentes entre las lenguas española y portuguesa.

De la unión de esos tres criterios se han seleccionado 62 verbos para el análisis en el SDELEB con el objetivo de caracterizar cualitativamente el tratamiento lexicográfico que ese D(S)B aporta a tales unidades léxicas. El análisis de las unidades verbales ha respaldado sus consideraciones en ocurrencias sacadas de corpus, el “Corpus del español”, para confirmar los datos acerca de la lengua española y el “*Corpus do português*”, para la lengua portuguesa. Además, como forma de evaluar la eficacia/validez de las estrategias lexicográficas que el SDELEB lleva a cabo, se han establecido algunos paralelos con las mismas entradas de otros repertorios lexicográficos monolingües de la lengua española: el DRAE, el LEMA y el REDES y con un repertorio lexicográfico monolingüe de la lengua portuguesa, el SACCONI.

Se observaron tres criterios en los 62 verbos acotados del SDELEB:

a) el tratamiento de la multiplicidad semántica: se constató que el SDELEB emplea

soluciones polisémicas para la organización de las entradas, en consonancia con la indicación de la metalexicografía pedagógica.

b) la organización de las acepciones polisémicas: se observó que el SDELEB multiplica el registro de acepciones polisémicas por no tener en cuenta las nociones de significado nuclear de las unidades léxicas y sus dimensiones intensionales y extensionales; además interpreta los cambios de dominio como nuevas acepciones y no como significados relacionados semánticamente a los usos rectos. Asimismo, pudo observarse que la organización de las acepciones del SDELEB se rige por los mismos principios metalexicográficos que los diccionarios monolingües, considerando la polisemia del español sin tener en cuenta los significados léxicos del portugués.

c) el tratamiento de la equivalencia de traducción: se comprobó que la equivalencia de traducción de las unidades léxicas ocupa un lugar poco prominente en la entrada lexicográfica, al final de cada acepción. Además, tampoco considera los aspectos referentes al significado nuclear de los verbos y no propone un acercamiento contrastivo al significado léxico entre las lenguas española y portuguesa. Asimismo, el SDELEB no considera la equivalencia explicativa como una propiedad de la equivalencia de traducción, utilizando prioritariamente unidades léxicas simples y no sintagmáticas.

### (III) La propuesta lexicográfica.

La última parte de esta investigación estuvo dedicada a la explicación de la propuesta de un artículo lexicográfico de verbo polisémico en un D(S)B hipotético, incluyendo los aspectos que se desarrollaron en el apartado teórico y las constataciones del tratamiento lexicográfico de los verbos del SDELEB. El capítulo 4 presentó una propuesta que se caracterizó como un primer intento de reconceptualización del D(S)B a partir de la inserción de la perspectiva del usuario de la obra lexicográfica, del estudio del verbo y su equivalencia de traducción y de las cuestiones metalexicográficas que atañen a los repertorios (semi)bilingües.

Partimos del cotejo cualitativo de todos esos aspectos para proponer un modelo de entrada en la cual fue posible atribuir un nuevo rol al equivalente de traducción en la microestructura, enfocando prioritariamente en:

a) el entendimiento del D(S)B como un objeto lingüístico, pedagógico y contrastivo,

- b) una descripción léxico-semántica contrastiva del verbo desde una perspectiva generativa del significado léxico,
- c) el concepto de microestructura funcional ampliada,
- d) el equivalente de traducción como una estructura de acceso bilingüe al contenido semántico de la entrada lexicográfica.

Para ello, se reflexionó acerca de algunos supuestos que se ciñen a la equivalencia de traducción específicamente en el D(S)B, la concepción de microestructura funcional ampliada, la prominencia de la equivalencia de traducción como segmento informativo y con la función de estructura de acceso a la información semántica en la microestructura del artículo lexicográfico (semi)bilingüe, el contenido lingüístico de las etiquetas semánticas contrastivas y se presentó la ficha lexicográfica del artículo que se propuso. Como un ejemplo de todo ello, se redactó un modelo de entrada lexicográfica (semi)bilingüe para el verbo “brindar”.

Según se discute en el siguiente capítulo, dedicado al referencial teórico, la Lexicografía pedagógica consiste en un ámbito de la Lexicografía que es interdisciplinar, por tanto, las metodologías que se utilizan para la construcción de parámetros que permitan concebir diccionarios pedagógicos deben ser esa misma naturaleza. De esta forma, la metodología que se llevó a cabo en la constitución de esta investigación aunó principalmente métodos de trabajo que involucran la Lingüística aplicada, la Metalexigrafía, la Lexicología y la práctica lexicográfica, culminando con parámetros que permiten la redacción de artículos lexicográfico de verbos en un D(S)B.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta tesis consiste en una investigación aplicada que conlleva la conexión entre cuestiones pedagógicas, lingüísticas, de traducción y lexicográficas acerca de tres puntos principales:

- a) los aspectos pedagógicos que involucran el aprendizaje de la lengua española del potencial usuario del repertorio lexicográfico para el que se hacen las propuestas lexicográficas objeto de esa tesis;
- b) la problemática de la equivalencia traductora de los verbos y los aspectos de su semántica, como por ejemplo, la polisemia verbal<sup>22</sup> y la existencia de significados nucleares en las distintas acepciones verbales<sup>23</sup>, teniendo en cuenta el contraste con la lengua portuguesa;
- c) análisis de la organización de las acepciones polisémicas de los verbos y los equivalentes de traducción propuestos para ellos en una obra (semi)bilingüe de lengua española para usuarios brasileños para averiguar el tratamiento que ese diccionario otorga a la equivalencia de traducción de los verbos. Además, se observa si hay un patrón sistemático en su elección y establecimiento en los artículos lexicográficos.

Para presentar una propuesta de artículo lexicográfico consistente con los objetivos de ese estudio se conecta el análisis de:

- a) los planteamientos de la didáctica de las lenguas desde la perspectiva de la autonomía productiva<sup>24</sup>;
- b) de las cuestiones acerca de la Metalexigrafía aplicada a los D(S)B<sup>25</sup>;
- c) los aspectos acerca de la semántica del verbo y su polisemia, desde la perspectiva de la

---

<sup>22</sup> A la luz de las contribuciones Apresjan (1974), Pustejovsky (1995, 1998), Battaner (2008, 2010), Battaner y Torner (2008), Bergenholtz y Gowus (2017).

<sup>23</sup> En base a Pustejovsky (1995, 1998), De Miguel (2004, 2009) y Battaner (2008).

<sup>24</sup> En base a Holec (1981), Dickinson (1987), Nunan (1989), Little (1991) Richards y Rodgers (1998).

<sup>25</sup> En base a Zgusta (1971), Werner (1982, 1997, 2006, 2010), Kromann *et al.* (1991), Kernerman (1994), Laufer y Melamed (1994), Laufer (1995), Laufer y Kimmel (1997), Laufer y Hadar (1997), Nakamoto (1995), Hartmann y James (2001), Marelló (1998), Carvalho (2001), Thumb (2004), Duran (2004), Pujol, Corrius y Masnou (2006), Climent de Benito (2005, 2008), Tarp (2006, 2015), Welker (2008), Cuilian (2010), Chen (2011) y Termignoni (2015).

semántica léxica<sup>26</sup> y de los estudios contrastivos<sup>27</sup>.

Partimos de los planteamientos de la TFL, desarrollada por Tarp (2006, 2013, 2015), que indicó la necesidad de establecerse una teoría independiente de la Lexicografía<sup>28</sup>, ya que esta no es únicamente una disciplina práctica o una artesanía, pero una disciplina independiente, práctica y a la vez teórica que es capaz de establecer sus propios conceptos y métodos. De acuerdo con Tarp (2013, p. 114):

No cabe duda de que la producción de diccionarios no es ni ciencia ni teoría, sino una práctica cultural milenaria que con toda razón puede considerarse una artesanía que históricamente, como cualquier otra artesanía, se ha desarrollado para satisfacer ciertas necesidades detectadas en la sociedad. Sin embargo, esto no excluye que la artesanía lexicográfica –tanto como las necesidades que la motivan, sus productos prácticos (diccionarios y demás obras) y el uso que se hace de ellos– pueda someterse a observaciones, estudios empíricos y generalizaciones teóricas.

En consonancia con los supuestos desarrollados por la TFL, estamos de acuerdo con la posibilidad y la necesidad de establecer una teoría de la Lexicografía que pueda dar cuenta de la reflexión sobre los aspectos teóricos y prácticos de ese quehacer, así como una teoría que nos brinde diferentes metodologías y procedimientos necesarios para la elaboración práctica de diferentes tipos de repertorios lexicográficos que puedan emplearse en diferentes contextos.

Ilustramos el marco conceptual en el que se inscribe esta tesis con el siguiente esquema, en el cual D(S)B es el diccionario (semi)bilíngüe para el cual se presentan las propuestas teórico-prácticas. Se entiende este repertorio lexicográfico como una convergencia entre las cuatro áreas que se presentan a continuación:

---

<sup>26</sup> En base a De Miguel (2004, 2009), Espinal (2014) y Espinal y Mateu (2014).

<sup>27</sup> Siguiendo a Santos Gargallo (1993, 2004), Vez Jeremías (2004), Durão (2004a, 2007, 2009, 2015a, 2018), Werner (2005, 2010), Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, 2012) y Andrade (2011).

<sup>28</sup> Según Tarp (2013, p. 113): “A menudo se olvida, se ignora, y hasta se niega, la independencia epistemológica y académica de cada una de las dos disciplinas que no pocas veces se confunden con graves consecuencias teóricas y prácticas, por lo menos para la lexicografía”.

Figura 1 – Marco teórico en el que se inscribe la tesis.



Fuente: Elaboración propia (2019).

## 2.1 LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA DIDÁCTICA DE LENGUAS

Observamos aspectos de la Lingüística Aplicada (en adelante LA) para descubrir un poco más acerca del proceso de aprendizaje del usuario potencial de la obra lexicográfica hipotética con la que trabajamos y para organizar sus necesidades lingüísticas en lengua española<sup>29</sup>. Aunque Tarp (2006, p. 302) afirma:

(...) a la lexicografía no le interesa examinar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en todos sus detalles –entre ellos los procesos mentales– sino que únicamente le interesa descubrir las situaciones en las que puedan surgir necesidades que puedan satisfacerse mediante diccionarios y, posteriormente, tipologizar estas necesidades descubiertas con vistas a encontrar y desarrollar las mejores soluciones lexicográficas.

Además, queremos contribuir con el desarrollo de una teoría general aplicable a los diccionarios de aprendizaje, porque nos identificamos con el planteamiento de Tarp (2006, p. 309), quien sostiene que es sobre la base de la relación entre la Lexicografía y el proceso de adquisición de una lengua que se puede desarrollar una teoría general de los diccionarios de aprendizaje.

<sup>29</sup> En este trabajo enfocaremos prioritariamente en describir las competencias lingüísticas involucradas en las actividades de descodificación lingüística.

Nuestro interés en este campo nace de la experiencia docente en la enseñanza de lengua española a estudiantes brasileños en la UNILA (BRASIL, 2013c), donde los estudiantes de todas las carreras de grado y de postgrado están en un contexto de inmersión lingüística<sup>30</sup>, es decir, aprenden ELE porque siguen parte de sus asignaturas en lengua española, así como también conviven con otros estudiantes y profesores de diferentes puntos de Latinoamérica y del Caribe. Esos usuarios están involucrados en un proceso de aprendizaje comunicativo y volcado hacia la perspectiva de la autonomía productiva.

Según Holec (1981, p. 3), Dickinson (1987, p. 9) y Little (1991, p. 4) la autonomía productiva del aprendiz de lenguas es una destreza que se relaciona con su capacidad de elegir y de llevar a cabo sus propias acciones en lo que se relaciona con su aprendizaje. La autonomía tiene que ser intencional y consciente, el aprendiz debe ser consciente de un conjunto de estrategias y tácticas que le permitan llevar a cabo el proceso, controlarlo y negociar su aprendizaje junto al docente. La autonomía se manifiesta en diferentes grados de independencia y control sobre el aprendizaje y conlleva habilidades, actitudes y toma de decisiones tanto dentro, como fuera del aula.

Esos conceptos clave de la LA nos ayudan a caracterizar el potencial usuario con el que pretendemos trabajar. Además, queremos entender cuál ha sido el papel atribuido al diccionario en el aprendizaje de lenguas según la metodología que se utiliza, como se verá en el siguiente apartado.

### **2.1.1 La metodología en la enseñanza de lenguas y el diccionario**

Esa investigación se basa en un enfoque metodológico de enseñanza comunicativa y de enseñanza mediante tareas. Según Nunan (1989, p. 12), el EC parte de la premisa que la lengua es un instrumento activo para la creación de significados; según Richards y Rodgers (1998, p. 70), en ese enfoque los materiales deben ser auténticos y variados y las destrezas deben trabajarse de forma integrada. Además, el proceso de aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor y los errores se ven como una de las partes necesarias para el

---

<sup>30</sup> De acuerdo con el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, en adelante DiClavELE, s.v. *Inmersión lingüística*, en este tipo de programa de enseñanza de L2 algunas de las materias de currículo escolar (o todas ellas) se estudian en la L1 del estudiante. El objetivo de un programa como este es que los aprendices sean competentes en ambas lenguas, que sean bilingües.

aprendizaje.

La perspectiva comunicativa de la enseñanza de lengua (BRASIL, 2017) lleva aparejada la Enseñanza de lenguas mediante tareas, ELMT, en adelante. En ese enfoque se cree que el alumno aprende, inicialmente, por el esfuerzo empeñado en ejecutar un procedimiento y, de forma complementaria, por la explicación de contenidos por parte del profesor, según el DiClavELE *s.v. Enfoque por tareas*. De acuerdo con Nunan (1989, p. 19) y Richards y Rodgers (1998, p. 80) eso desplaza el centro del proceso de aprendizaje del profesor al estudiante, por ello las metodologías y materiales deben tener en cuenta sus necesidades, expectativas y destrezas.

Bartra (2009, p. 437) señaló que la ELMT logró postergar la enseñanza del léxico, ya que las unidades temáticas involucran siempre un vocabulario básico asociado a cada tarea. Este punto fue crucial para la inclusión sistemática de los diccionarios en las aulas de LE, además aportó las primeras críticas a esos materiales como instrumento pedagógico que se puede utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo.

El EC y la ELMT se orientaron también por el principio del aprendizaje significativo, que de acuerdo con Fernández López (2003, p. 21) implica que todo lo que se presenta en clase tiene que ser de interés del estudiante: los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades, de modo que, para que el aprendizaje sea relevante y significativo se debe tener en cuenta la realidad del aprendiz y negociar el aprendizaje con él. De acuerdo con el DiClavELE *s.v. Aprendizaje significativo*, es el aprendizaje que tiene lugar cuando el aprendiz es capaz de conectar las nuevas informaciones con las que ya posee de manera que reajusta y reconstruye ambas cosas en una nueva estructura de conocimientos, de manera que los conocimientos previos condicionan y modifican los nuevos.

Por tanto, en el contexto de aprendizaje comunicativo, autónomo y significativo, sostenemos que el diccionario es uno de los instrumentos didácticos de apoyo que un aprendiz autónomo puede utilizar para la resolver de las tareas de lengua<sup>31</sup>. Así, los repertorios lexicográficos (semi)bilíngües se constituyen como objetos didácticos que logran el estatus de instrumento didáctico y pedagógico eficaz en el aprendizaje de lenguas cuando están

---

<sup>31</sup> Los planteamientos que asumimos sobre el diccionario como instrumento didáctico y pedagógico en la enseñanza de lenguas parten principalmente de los siguientes autores: Marengo (1996, 1998), Hernández Hernández (1998), Moreno Fernández (1998), Pérez Lagos (1998), Herbst y Poop (1999), Rundell (1998), Binon y Verlinde (2000), Maldonado González (2003), Jackson (2002), Werner (2006, 2010) Welker (2008) y Lew (2013).

planteados a partir de reflexiones teóricas, metodológicas y lingüísticas, es decir, como una convergencia entre todos los puntos que se han expuesto en la figura 1. El siguiente apartado tiene como objetivo describir con detalle el perfil del potencial usuario de esa obra lexicográfica.

### 2.1.2 El perfil del usuario del diccionario

La inserción de la perspectiva del usuario entre los criterios de elaboración de diccionarios es un aporte importante de la LP a la Lexicografía<sup>32</sup>. Conocer al usuario meta de una obra lexicográfica conlleva establecer los rasgos que permiten diferenciarlos de otros tipos de usuarios y seleccionar los contenidos que sean relevantes para las actividades que realiza.

No hay conclusiones definitivas sobre cómo definir un perfil de usuario de obra lexicográfica. Lo que se sabe es que para atender a las necesidades lingüísticas del usuario del diccionario y estar de acuerdo con los principios metodológicos del modelo de aprendizaje de lenguas en el que esté insertado, un repertorio lexicográfico que quiera utilizarse como herramienta de aprendizaje debería considerar el mayor número posible de variables, tanto acerca de las características de los individuos, como sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2.

Sobre el usuario de la obra lexicográfica, Martín García (1999, p. 9) planteó:

En los últimos veinte años han surgido numerosos estudios sobre las necesidades reales de los usuarios de los diccionarios, lo que permite a los lexicógrafos adaptar adecuadamente el diseño de estas obras a sus condiciones y habilidades. Los estudios realizados se basan en encuestas llevadas a cabo dentro del ámbito francés e inglés, en las cuales se ha puesto de manifiesto la necesidad, por un lado, de enseñar al estudiante el uso del diccionario y, por otro, de aprender una lengua con un diccionario. Esta doble distinción obliga a adoptar dos perspectivas: la del docente y del estudiante.

Esta propuesta lexicográfica parte de la tipologización lexicográfica del usuario elaborada por Tarp (2006), para quien la determinación y análisis de las características del estudiante de LE y sus necesidades contribuyen para el establecimiento de una teoría fundamental de la lexicografía de aprendizaje. Por tanto, para identificar al usuario de una

---

<sup>32</sup> Según Hernández Hernández (1989, 1998), Rundell (1998), Humblé (2001), Jackson (2002), Gelpí Arroyo (2003), Castillo Carballo y García Platero (2003) y Tarp (2006).

obra lexicográfica hay que conocer teórica y metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas al que se somete. El usuario al que nos referimos en este estudio es un estudiante de lengua española, brasileño, que lleva a cabo sus estudios de lengua en la UNILA, una institución que tiene particularidades, por lo que, nos parece fundamental presentar, aunque de forma breve, las características de esa institución de enseñanza superior. Además, es importante comprender en qué lugar del currículo se ubica el aprendizaje de la lengua española. Observar todo ello ayudará al lector a entender la importancia que tiene para el potencial usuario el aprendizaje y la utilización de la lengua española en su cotidiano.

### *2.1.2.1 Conociendo la UNILA y su proyecto de educación bilingüe*

Según el Instituto Mercosul de Estudios Avanzados - IMEA (2009, p. 05), la vocación de la UNILA es ser una universidad colaborativa con la integración latinoamericana a través del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de la cooperación solidaria entre universidades y organizaciones gubernamentales e internacionales. Su misión es contribuir con el avance de la integración regional a partir de la oferta de carreras de grado y postgrado en diversos campos del conocimiento y por medio de la apertura a docentes, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica.

Las orientaciones filosóficas y metodológicas de la universidad se fundamentan sobre la base de la tríada del bilingüismo, la integración intercultural y la interdisciplinariedad, de forma que el currículo de todas las carreras de grado que se ofrecen en la UNILA están compuestas obligatoriamente por un ciclo común de estudios, en adelante CCE. (BRASIL, 2012, 2017). Según el PPC de la UNILA (BRASIL, 2013b, p. 03), el CCE ha sido pensado para ser un rasgo de distinción de la UNILA en comparación con las demás universidades brasileñas, pues tiene como objetivos principales fomentar el pensamiento crítico, el bilingüismo y el conocimiento básico de la región latinoamericana y caribeña. Por lo tanto, la tríada sobre la cual se asientan los principios de esa universidad se ve reflejada en los tres ejes de estudio que CCE debe contemplar, que, de acuerdo con el PPC (BRASIL, 2013b, p. 05) y con el PDI (BRASIL, 2013a, p. 19-20) son:

- (I) el estudio de Latinoamérica: les presenta a los estudiantes las múltiples características de la región, con la finalidad de aportar subsidios para el pensamiento crítico acerca de las problemáticas regionales;

- (II) epistemología y metodología científica: tiene el propósito de aportar las bases para una postura investigativa, tratando de los métodos científicos necesarios para la realización de las prácticas de investigación inherentes a cada área;
- (III) lenguas portuguesa y española<sup>33</sup>: tiene el objetivo de construir una universidad bilingüe, por ello los estudios de lengua portuguesa son obligatorios para los estudiantes no brasileños y la lengua española es obligatoria para los brasileños.

El principal eje del CCE que nos interesa es el que respalda el proyecto de educación bilingüe tal y como se ha previsto en los documentos oficiales de la institución, como el Estatuto de UNILA (BRASIL, 2012)<sup>34</sup> y el Regimento Geral (BRASIL, 2013c)<sup>35</sup>, es decir, la enseñanza de lenguas, con especial atención a la enseñanza de la lengua española (BRASIL, 2005). El bilingüismo que se pretende en la UNILA busca respetar y defender la diversidad, la expresión cultural y lingüística en los diferentes procesos pedagógicos y de gestión universitaria por medio del aprendizaje de lenguas y estudios que identifican procesos sociales y lingüísticos de la región de frontera. (BRASIL, 2012, 2013c).

Así pues, el bilingüismo portugués-español es una de las prerrogativas básicas de la UNILA y conocer su contexto auxilia a perfilar nuestros potenciales usuarios. En el siguiente apartado hay una descripción del enfoque metodológico y del marco curricular que describe el proceso de aprendizaje en el que está insertado del aprendiz de lengua española en la UNILA.

### 2.1.2.2 *El aprendiz y el aprendizaje de lengua española en la UNILA*

---

<sup>33</sup> Las asignaturas que representan el área se titulan: Português/Espanhol Adicional Básico, Português/Espanhol Adicional Intermediário I y Português/Espanhol Adicional Intermediário II.

<sup>34</sup> Es posible observarse en el *Estatuto da UNILA* (BRASIL, 2012) (el subrayado es nuestro): Art. 5.º: *A UNILA rege-se pelos seguintes princípios: I – a universalização do conhecimento, a liberdade de ensino e pesquisa e o respeito à ética, II – o respeito a todas as formas de diversidade, III – o pluralismo de ideias e de pensamentos, IV – o ensino público e gratuito, V – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, VI – a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos, VII – a qualidade acadêmica com compromisso social, VIII – educação bilíngue: português e espanhol, IX – promoção da interculturalidade, X – valorização do profissional da educação docente e técnico, XI – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.*

<sup>35</sup> Acerca del principio institucional de la educación bilingüe, el Regimento Geral (BRASIL, 2013c) describe (el subrayado es nuestro): Art. 111: *O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional.*

Según el PPC (BRASIL, 2013b, p. 14), la enseñanza de lenguas en el CCE debe buscar desarrollar la comprensión y la producción de textos en la L2, así como sensibilizar a los estudiantes para el multilingüismo regional. De acuerdo con el documento (BRASIL, 2013b, p. 07), el aprendizaje de lenguas obligatorio en el CCE se divide en tres niveles según los conocimientos gramaticales, pragmático-discursivos y culturales de los aprendices en la L2, para atender a sus necesidades inmediatas que se relacionan con las situaciones cotidianas. Como se sintetiza a continuación:

Cuadro 1 – Asignaturas de lengua española del CCE UNILA.

Semestre	Asignatura	Cantidad de horas de clase
I	Español adicional básico	136h
II	Español adicional intermedio I	136h
III	Español adicional intermedio II	68h

Fuente: Elaboración propia (2019).

La propuesta lexicográfica que se elaboró se destina a alumnos los del nivel intermedio, es decir de los semestres II y III del CCE, en una suma de 204h de clases de lengua española. De acuerdo con el PPC (BRASIL, 2013b, p. 7-8), en los niveles intermedios se espera que los estudiantes puedan interactuar con más facilidad, se ampliar sus conocimientos lingüísticos e interculturales para mejorar su confianza en las interacciones en la L2. Esos niveles también pretenden desarrollar la producción textual (oral y escrita), a partir de textos elaborados con buena argumentación, vasto repertorio lingüístico, aunque con léxico sencillo, utilizando las estructuras y fórmulas que aprenden en clase. El objetivo es utilizar las referencias culturales, normas y convenciones socioculturales que necesitan en las diferentes situaciones comunicativas. Los planes docentes oficiales de las asignaturas de lengua española del CCE de los niveles Intermedio I y II pueden verse en el anexo A. Esos planes constan de un resumen general de la asignatura, los objetivos y las referencias bibliográficas.

Para identificar el nivel general de las competencias al que deben llegar los estudiantes del CCE en cada nivel de aprendizaje, de acuerdo con el PPC (BRASIL, 2013b, p. 07) se ha utilizado el MCERL (2001) como base en la elaboración curricular de la propuesta de la Universidad, por ello se utilizaron esos descriptores en la tipologización del usuario como

forma de describir el nivel de competencia que se espera del aprendiz de lengua adicional intermedio I y II.

La propuesta de enseñanza de lengua española en la UNILA, al formar parte de un proyecto de educación bilingüe e intercultural en la enseñanza superior brasileña es innovadora, brindando a los docentes de la institución libertad creativa e imponiendo grandes retos. Un buen ejemplo de ello es la delimitación de los contenidos básicos de cada una de las asignaturas de lengua que aún no se ha llevado a cabo de forma definitiva; de manera que los contenidos específicos que se desarrollan en las asignaturas se encuentran en constante reformulación entre el grupo de profesores de lengua española. Además, como los estudiantes de español constituyen un grupo heterogéneo, de veintinueve diferentes carreras de grado, cuyas necesidades comunicativas y discursivas son muy diversas y bastante particulares, se complica la definición de los contenidos que se deben desarrollarse en cada una de las asignaturas.

Por tanto, el modelo de aprendizaje de lenguas que se pretende en ese contexto es novedoso, lo que implica que el trabajo teórico y práctico que se lleva a cabo necesita siempre ser revalorado en base a los resultados que poco a poco van desvelándose en la medida en que se desarrolla el aprendizaje de lengua. En el próximo apartado aunamos esos datos a la propuesta de tipologización del usuario de Tarp (2006).

### 2.1.2.3 La tipologización del potencial usuario de la obra lexicográfica de Tarp (2006)

Según lo que la LP ha venido desarrollando, la elaboración de una metodología para la descripción de los usuarios de repertorios lexicográficos es un gran reto. La propuesta de caracterización del potencial usuario de obras lexicográficas para el aprendizaje de LE que Tarp (2006) llevó a cabo es bastante completa, incluyendo doce criterios de base lingüística, cultural y de condiciones generales del proceso de aprendizaje de LE. Los criterios propuestos en Tarp (2006, p. 310) son:

Cuadro 2 – La tipologización del usuario de Tarp (2006).

<b>¿Cómo conocer al usuario del diccionario, según Tarp (2006)?</b>	
1	¿Cuál es la lengua materna del estudiante?
2	¿Cuál es su grado de dominio de la lengua materna?
3	¿Cuál es su grado de dominio de la lengua extranjera en cuestión?

4	¿Cuáles son sus conocimientos culturales en general?
5	¿Cuáles son sus conocimientos de la cultura en el área en que se habla la lengua extranjera?
6	¿Por qué quiere aprender la lengua extranjera?
7	¿El proceso de aprendizaje, es espontáneo o intencional?
8	¿Tiene lugar dentro o fuera del área en que se habla la lengua extranjera?
9	¿El estudiante utiliza su lengua materna durante el proceso de aprendizaje?
10	¿El estudiante utiliza un libro de texto y programa didáctico específicos?
11	¿El estudiante utiliza un método didáctico específico?
12	¿El aprendizaje está relacionado al aprendizaje de otra disciplina específica?

Fuente: Elaboración propia (2019).

La sistematización de Tarp (2006) aunada a las características de la enseñanza de lenguas en UNILA auxilia a identificar al estudiante que tuvimos en cuenta en la propuesta lexicográfica y puede resumirse en los siguientes aspectos:

- a) la lengua materna y su grado de dominio: nivel educativo en el que se encuentra;
- b) la lengua extranjera que está aprendiendo y su nivel de competencia lingüística general en la L2;
- c) sus conocimientos culturales en general y sus conocimientos de la cultura de las áreas en las que se habla la L2;
- d) sus motivaciones para aprender la L2 y la espontaneidad del aprendizaje.
- e) el lugar de aprendizaje de la L2 y la utilización de la LM durante el proceso;
- f) la utilización de libros de texto y programas específicos para el aprendizaje;
- g) el enfoque a través de la cual aprende la L2;
- h) la relación del aprendizaje de lengua con otras asignaturas.

Cuadro 3 – El perfil del usuario del diccionario (semi)bilingüe.

<b>Perfil del usuario potencial del diccionario (semi)bilingüe</b>			
<b>LM</b>	Lengua portuguesa	<b>Nivel educativo</b>	Enseñanza universitaria
<b>LE</b>	Lengua española		
<b>Nivel de competencia (PPC-CCE-UNILA)</b>	Español adicional intermedio I Español adicional intermedio II	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos, incluso si son de carácter técnico.</li> <li>- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</li> <li>- Puede producir textos claros y detallados sobre</li> </ul>	

<b>Nivel de competencia (MCERL)</b>	B=Usuario Independiente	temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
<b>Conocimientos culturales generales y de la L2</b>	- Estudiantes que al haber cursado la asignatura de Fundamentos de América Latina I ya conocen diferentes características de la región desde una perspectiva intercultural y crítica de diversos campos del conocimiento <sup>36</sup> .	
<b>Motivación de aprendizaje</b>	- Aprendizaje en inmersión para subsanar necesidades comunicativas de interacción con compañeros de clase y profesores así como necesidad de desarrollo de destrezas receptivas y productivas (orales y escritas) en lengua española, ya que muchas asignaturas se imparten en español.	
<b>Lugar de aprendizaje y de la LM</b>	- En la UNILA, en ambiente bilingüe español-portugués, donde conviven profesores y estudiantes de Brasil y de América Latina y del Caribe.	
<b>Libros de texto y programas</b>	- No hay libros de texto o programas de contenidos específicos.	
<b>Enfoque de aprendizaje de LE</b>	- Enfoque comunicativo y enseñanza de lenguas mediante tareas desde la perspectiva de la autonomía productiva.	

Fuente: Elaboración propia (2019).

Esa adaptación que se presentó recubrió la propuesta de Tarp (2006) y contestó a las preguntas que caracterizan al estudiante acerca de todos los puntos que se mencionan en el Cuadro 3. Por tanto, nuestro potencial usuario es un estudiante de lengua española, hablante de la variante brasileña del portugués, de nivel universitario, estudiante de alguna carrera de grado en la UNILA/Brasil, durante el ciclo común de estudios, que posee conocimientos de nivel intermedio de la lengua española, que está en un proceso de aprendizaje por inmersión, comunicativo, centrado en el aprendiz y desde la perspectiva de la autonomía productiva. Al estar en un contexto de escolarización bilingüe, su aprendizaje ocurre mediante el contacto diario con su LM y sus motivaciones de aprendizaje son principalmente las necesidades comunicativas (receptivas y productivas, orales y escritas) trabadas a partir de las relaciones interpersonales y de las asignaturas que se imparten en lengua española.

Se espera con la caracterización de nuestro usuario meta aportar elementos que subsidian nuestra propuesta lexicográfica de equivalentes verbales en un D(S)B y contribuir

---

<sup>36</sup> De acuerdo con el PPC de la UNILA (BRASIL, 2013b, p. 05) y con el PDI de la UNILA (BRASIL, 2013a, p. 19-20). Para la estructura curricular del CCE-UNILA, véase el Anexo A.

para lo que Tarp (2006) nombró como la necesidad de construcción de una teoría de la Lexicografía de aprendizaje. Desde esa perspectiva, al tener en cuenta las necesidades/destrezas específicas del estudiante al que se destina, una obra lexicográfica (semi)bilingüe logra su papel pedagógico y contrastivo.

En el siguiente capítulo hacemos un recorrido por diferentes aspectos de la Lexicografía Pedagógica, la conceptualizamos y delimitamos sus ámbitos de estudio con el objetivo de fomentar la discusión acerca de los diccionarios (semi)bilingües: su origen, concepto, clasificación, características y las críticas que estos repertorios han sufrido.

## 2.2 LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA

Esta tesis reflexiona acerca de los D(S)B como obras lexicográficas pedagógicas. Sin embargo, ni la definición, ni los límites teórico-prácticos de la LP están muy claros en la Lexicografía general. Así, partimos de las problematizaciones que se han formulado acerca de la definición y de la delimitación de la Lexicografía Pedagógica desde una perspectiva sincrónica.

Nomdedeu Rull (2017, p. 187-188) advirtió que la LP es fruto de una metodología tradicional, de base intuitiva para la elaboración de diccionarios, que se ha inspirado principalmente en diccionarios preexistentes, lo que ha implicado en una falta de originalidad que se ha podido observar en la Lexicografía en lengua española. Por ello, Nomdedeu Rull (2017, p. 180) consideró que hay necesidad de una nueva conceptualización de LP, que permita discutir el concepto del diccionario a la luz de nuevos paradigmas, tales como las nuevas tecnologías y acerca del modo cómo esas influyen al usuario y al proceso de consulta a los repertorios. Para que se cumpla el reto, ese autor consideró que es necesario concebir diccionarios de nueva planta con contenidos adaptados y con una visión de lengua distinta a la que se ha tenido hasta ahora y que sea diferente de la que se usa en los diccionarios generales.

Desde una perspectiva análoga a la de Nomdedeu Rull (2017), nuestro trabajo propone reflexiones acerca de la concepción, surgimiento, caracterización, elaboración y clasificación del diccionario (semi)bilingüe en el marco de la LP, destacando la necesidad de replantearse ese tipo de obra lexicográfica bajo nuevos parámetros lexicográficos. De ahí, concebimos la LP como un área de estudios en constante reelaboración para actualizarse a las nuevas

tendencias que involucran los diccionarios como objetos pedagógicos y los cambios implicados en la obra lexicográfica en sí, en los usuarios de las obras lexicográficas y en la lengua, propiamente.

### 2.2.1 Definiciones de Lexicografía Pedagógica

Pese a que en la actualidad se acepta al diccionario como una herramienta de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas maternas o extranjeras, como se ha declarado en los trabajos de Hernández Hernández (1998), Castillo Carballo y García Platero (2003), Tarp (2006), Nomdedeu Rull (2017), entre otros, aún hay lagunas que subsanar en la teoría y en la práctica del área, empezando por la propia definición opaca de LP.

Pérez Lagos (1998, p. 116) definió la LP como “el ámbito de la lexicografía orientado hacia la educación, pensado para unos destinatarios que se hallan en el momento preciso en que se hace necesaria la adquisición inteligente del vocabulario adecuado para completar su formación”. Afirmó que la LP tiene como objetivo principal producir diccionarios con características determinadas y patrones sistemáticamente empleados para que puedan satisfacer las necesidades de los aprendices de lenguas.

Hartmann y James (2001, *s.v. pedagogical lexicography*) definieron la LP como la actividad compleja de diseñar, compilar y evaluar diccionarios pedagógicos elaborados específicamente para las necesidades de los profesores y aprendices de lenguas. Incluyeron en su planteamiento los diccionarios escolares y también los que se destinan a aprendices extranjeros, sin embargo se equivocaron al afirmar que la distinción entre esos dos tipos de obras no es útil ya que las necesidades, destrezas y dificultades de los usuarios son diferentes y se deben tener en cuenta en la elaboración de los repertorios lexicográficos.

Hernández Hernández (1998, p. 103) estableció que hay una relación entre la lexicografía didáctica<sup>37</sup> y los diccionarios escolares dirigidos a estudiantes nativos. Así, sostuvo que esa es el área de la Lexicografía docente que debe ser interdisciplinar y pluridimensional y que debe incluir tres componentes fundamentales: el lingüístico, el metodológico y el propiamente lexicográfico. Declaró que el objetivo de la LP debería ser, además de la producción de diccionarios aislados, la creación de sistemas de diccionarios

---

<sup>37</sup> Ese autor utiliza la designación *Lexicografía didáctica* como sinónimo de pedagógica.

capaces de describir integralmente y polifacéticamente el material lingüístico que se incorpora en el proceso de enseñanza de lenguas. Esos sistemas son conjuntos de diccionarios de diferentes géneros que describen el léxico desde diferentes perspectivas y que están adaptados a las varias etapas del aprendizaje. Más modernamente, Hernández Hernández (2015, p. 429) definió la Lexicografía didáctica como “una nueva orientación de la ciencia lexicográfica”.

Martín García (1999, p. 9) asoció la LP a la necesidad del lexicógrafo en adaptar el diccionario a la perspectiva del docente y del estudiante. Relacionó sus estudios con los diccionarios para el aprendizaje de LE (monolingües y bilingües). Caracterizó la LP como el dominio teórico-práctico de la Lexicografía en el que se ven reflejados los aspectos del trabajo docente. Además, Martín García (1999, p. 63) subrayó que debe haber una relación entre el manual didáctico con en el que se aprende lenguas y el diccionario.

Binon y Verlinde (2000, p. 95-97) defendieron que la LP es el dominio de la Lexicografía que tiene como objetivo facilitar la enseñanza y el aprendizaje de LE. Relacionaron la LP exclusivamente con los diccionarios para el aprendizaje de LE y aportaron algo novedoso: la necesidad de convergencia entre los trabajos del lexicógrafo y del profesor de lenguas. En esta dirección, cuando el profesor define, aporta sinónimos y organiza el vocabulario y está practicando los principios de la LP, así como el buen lexicógrafo de este ámbito, que tendría que ser simultáneamente lexicógrafo y profesor de lenguas, para conocer mejor las necesidades receptoras, productivas, las destrezas y dificultades de los aprendices.

Castillo Carballo y García Platero (2003) sostuvieron que el didactismo de las obras es lo que define la LP. Matizaron que ese dominio incluye diccionarios monolingües y bilingües para hablantes nativos y extranjeros de una lengua en cuestión.

Duran y Xatara (2005, p. 204) definieron la LP como la especialización de la Lexicografía desde la cual se reflexiona y se producen repertorios lexicográficos pedagógicos en los cuales se ven reflejadas las características de sus usuarios e incluye diccionarios bilingües y monolingües. Indicaron como los principales actores de la LP: el lexicógrafo, el editor, el profesor y el aprendiz. Asimismo, identificaron que son tres las principales áreas que se relacionan próximamente con la LP: la Lingüística computacional, la Lingüística de corpus y la Lingüística aplicada.

Tarp (2006, p. 296) señaló que la LP está volcada hacia los aspectos del aprendizaje. Según el autor, esta área carece del desarrollo de sus propios conceptos y métodos. Se basó en la TFL para definir al diccionario de aprendizaje, que debe ser un objeto sincrónico y

vinculado a las necesidades de sus usuarios potenciales, por ello, determinar las necesidades del usuario y las posibilidades de uso de la obra constituye un escalón fundamental en la elaboración de un repertorio lexicográfico pedagógico.

Welker (2008, p. 15-18) afirmó que el término LP no es de uso frecuente en textos fundacionales e introductorios de la Lexicografía, pero defendió que la LP es más amplia de lo que algunos trabajos del área nos permiten concebir, afirmando que ese ámbito de la Lexicografía se define en términos de destinatarios y de los productos sobre los cuales reflexiona y produce, los diccionarios pedagógicos. Posteriormente, Welker (2011, p. 105) afirmó que la LP es el ámbito de la Lexicografía que se dedica al estudio y a la elaboración de obras de referencia especiales: los diccionarios pedagógicos que son repertorios que tienen en cuenta las destrezas y dificultades de los aprendices de lenguas. Incluyó en la LP los diccionarios para la enseñanza de LE y de LM.

Krieger (2011 p. 103) señaló que la LP es un ámbito de estudios reciente, por ello su objeto de investigación aún se está diseñando y que su núcleo de estudios está en los diccionarios que se relacionan con la enseñanza en cualquier nivel, tanto de la LM, como de la L2. Es el área de la Lexicografía que está motivada por el potencial didáctico de los diccionarios y que se ocupa también de su adecuación y utilización en las clases de lengua. Por tanto, el objeto de estudios de la LP debe forjarse a la luz de la relación entre el diccionario y la enseñanza de lenguas.

Nomdedeu Rull (2017, p. 175-176) subrayó que aún se nota una clara dependencia de la LP de la Lexicografía general, lo que acarrea que la concepción de lengua representada en los diccionarios pedagógicos es sustancialmente la misma que la de los diccionarios generales. Ese autor indicó que un aspecto que pudo tener influencia sobre eso fue la carencia de una teoría específica para la Lexicografía hispánica que sirviera para guiar el trabajo de los profesionales involucrados en la concepción y en la elaboración del diccionario. Tal hecho pudo haber contribuido para que la LP hispánica no desarrollara sus propias metodologías y prácticas, sino que se haya espejado en las metodologías propuestas principalmente desde la LP de lengua inglesa. Defendemos que eso puede repararse a partir del análisis prioritario de los diccionarios de lengua española y de la creación de metodologías propias de trabajo en esa lengua.

Como una síntesis posible a ese apartado, destacamos los puntos que se comentan a continuación:

- a) la designación y el concepto de los dominios que conforman la LP no es consensual entre los autores;

Hay autores que utilizan el término *Lexicografía pedagógica*<sup>38</sup>, otros prefieren *Lexicografía didáctica*<sup>39</sup>. La falta de homogeneidad terminológica puede relacionarse con la dificultad en establecer las fronteras claras de los dominios de estudio de la LP. Por ejemplo, observamos que hay vacilación en cuanto a delimitar si la LP abarca el estudio de obras lexicográficas monolingües y bilingües o solo uno de los tipos. Si la LP trata de los aspectos teóricos y prácticos de la elaboración de diccionarios o solo uno de los dos ámbitos a la vez. Tampoco hay consenso acerca de si los estudios sobre el uso de las obras pedagógicas (incluyendo la reflexión y la proposición de prácticas pedagógicas para la utilización de diccionarios en las aulas) forman parte de la LP o si ese dominio se trata desde otra área de la *Lexicografía*. En ese contexto de imprecisión, los límites de las denominaciones, los análisis y las propuestas de esos estudios, en parte, dependen de la perspectiva y de los objetivos de quien los lleva a cabo y no propiamente de indeterminaciones que existen, de hecho, en la LP.

- b) utilizamos en esa tesis la designación LP y la entendemos como un dominio amplio y propio de la *Lexicografía*;

Entendemos que la LP incluye la reflexión y la práctica lexicográfica que sirve como soporte para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, proponiendo estudios teóricos y la producción de repertorios lexicográficos monolingües, bilingües y multilingües que tienen como objetivo funcionar como herramientas pedagógicas para potenciar procesos de aprendizaje y de enseñanza de lenguas maternas, extranjeras y segundas.

- c) sostenemos que la LP debe perfeccionarse en la producción de diccionarios pedagógicos que den cuenta de las diferentes etapas de los procesos de aprendizaje de sus usuarios;

---

<sup>38</sup> Nomdedeu Rull (2017), Welker (2008), Tarp (2006), Duran y Xatara (2005), Binon y Verlinde (2000), Martín García (1999), Hartmann y James (2001).

<sup>39</sup> Hernández Hernández (1998) y Castillo Carballo y García Platero (2003).

Defendemos que es fundamental que los repertorios lexicográficos pedagógicos incluyan una descripción adecuada de las lenguas que involucran desde la perspectiva lingüística y lexicográfica, considerando el aprendizaje específico del potencial usuario en los diferentes niveles por los que evoluciona.

- d) asumimos que la LP tiene tres sujetos principales que participan activamente del proceso de concepción y confección de la obra lexicográfica, que son el lexicógrafo, el profesor de lenguas y el aprendiz de lenguas.

Entendemos que la LP es un dominio de la Lexicografía que se concibe y se sostiene como una actividad académica que debe ser colaborativa entre el lexicógrafo, los docentes de lengua y los usuarios de los diccionarios. Conlleva que las reflexiones teóricas y las prácticas pedagógicas que se ciñen al uso de repertorios lexicográficos pedagógicos en el aula forman parte de la LP. En tal contexto, el lexicógrafo estudia y lleva a cabo las propuestas lexicográficas que deben basarse en el conocimiento de la lengua, las metodologías lexicográficas, las destrezas y limitaciones del usuario. El docente puede auxiliar al lexicógrafo con el conocimiento de las particularidades del usuario y también llevar a cabo prácticas pedagógicas que fomenten la utilización de repertorios lexicográficos. El aprendiz de lengua y usuario potencial del diccionario, a su vez, participa cuando utiliza el repertorio y corrobora o no las propuestas lexicográficas que se registran en la obra. Sostenemos que los instrumentos lexicográficos deben evaluarse continuamente durante todo el proceso que va desde su elaboración hasta su utilización en el aula, garantizando así sus mejorías y constante evolución en función de sus características propias y las de sus usuarios. En esa misma dirección, Hartmann (1992, p. 68) aseveró que la LP se desarrolla a partir de la interacción entre profesores de lenguas y lexicógrafos y que este desarrollo solo puede tener éxito si hay investigación y capacitación académica de alto nivel.

Observamos en el siguiente epígrafe los ámbitos teóricos y prácticos que la LP involucra, esa definición tomará por base la TFL.

### 2.2.2 Los ámbitos de la Lexicografía Pedagógica

Tarp (2006, p. 296) ratificó que la teoría debe jugar un papel primordial como guía para la elaboración de nuevos diccionarios y defendió la creación de una teoría específica para la lexicografía de aprendizaje. Posteriormente, en Tarp (2015, p. 34), indicó que la Lexicografía es una disciplina independiente que conlleva una teoría que puede entenderse como una actividad práctica, con el objetivo de disponer de una “teoría transformadora que sirva de herramienta teórica capaz de guiar la práctica, es decir, la concepción y compilación de futuras obras lexicográficas”.

Hay cierto consenso acerca de los componentes teóricos y prácticos que forman parte de la LP, sin embargo hay divergencia de opiniones en cuanto a los estudios sobre el uso de diccionarios pedagógicos. Cabe aclarar la distinción entre los estudios sobre el uso de diccionario, que se refieren a las investigaciones empíricas acerca de cómo los usuarios utilizan los repertorios y los estudios sobre la pedagogía del uso del diccionario en el aula.

Azorín (2007, p. 170) señaló que los estudios acerca del uso de diccionarios forman parte de la LP porque sirven para acompañar el papel que estos repertorios tienen en el aprendizaje del léxico:

(...) la investigación de base en el sector de la lexicografía de orientación pedagógica sigue presentando importantes lagunas, como por ejemplo, establecer de manera más precisa la tipología de usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuales destrezas que deben desarrollar, sin olvidar la necesidad de efectuar el seguimiento del papel de los llamados “diccionarios didácticos” tienen en el aprendizaje del léxico. (AZORÍN, 2007, p. 170)

Por otra parte, Welker (2008, p. 19) afirmó que la enseñanza del uso del diccionarios no forma parte de la LP “(...) hay una afinidad especial entre la didáctica lexicográfica y lo que en inglés nombramos (meta)lexicografía (en traducción nuestra)”. Sin embargo, ratificó que afinidad es diferente de inclusión, con lo cual la didáctica no formaría parte de la LP.

No estamos de acuerdo con ese planteamiento, defendemos que enseñar a utilizar diccionarios implica conocimientos del ámbito metalexigráfico, tales como la estructura y el contenido de las obras en cuestión, la evaluación de esos repertorios lexicográficos<sup>40</sup> y el

---

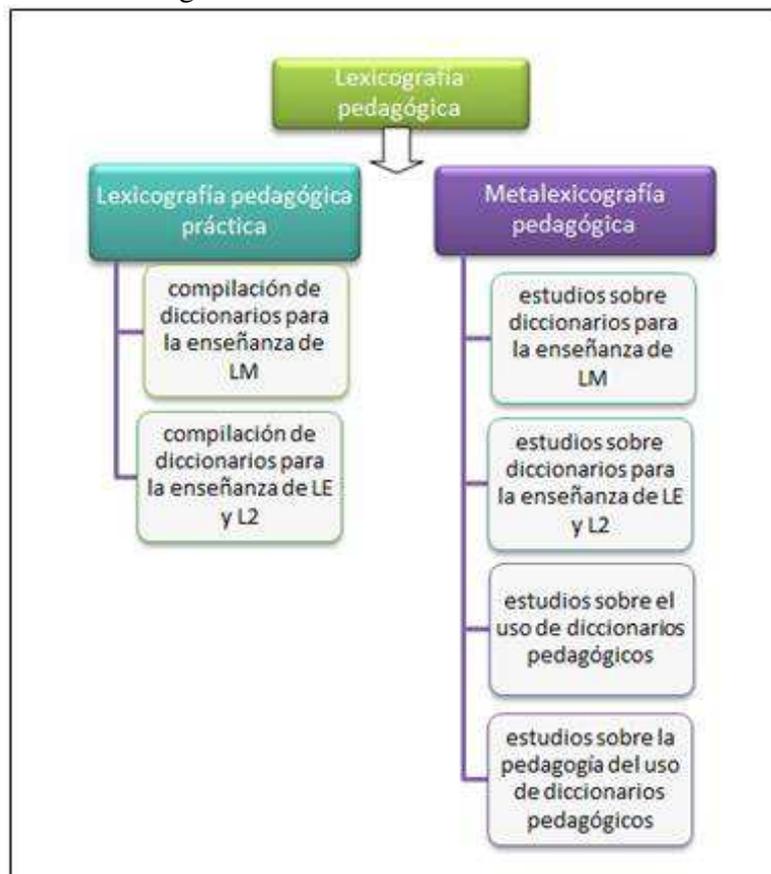
<sup>40</sup> Sobre la evaluación de repertorios lexicográficos, Bugueño Miranda (2011, p. 128) afirmó que “la evaluación de diccionarios es una tarea extremadamente compleja, no solo porque para ello es una condición indispensable poseer unos conocimientos teóricos sólidos, sino también porque el evaluador debe poseer conocimientos profundos sobre la lengua que se describe en el diccionario”.

conocimiento de las necesidades lingüísticas, destrezas y limitaciones del usuario que los consultará. Por tanto, el individuo que enseña el uso de diccionarios tiene que tener conocimientos teóricos específicos, cuyos dominios son claramente metalexigráficos. Por ello, los estudios acerca de la pedagogía del uso de diccionarios en la enseñanza de lenguas también deben formar parte de la LP<sup>41</sup>.

Desde esa perspectiva, proponemos un esquema que se explica a continuación:

- a) se entiende la LP como la teoría y la práctica lexicográfica que trata de diccionarios pedagógicos monolingües y bilingües que se utilizan en la enseñanza de lenguas materna y extranjera;
- b) consideramos que los estudios empíricos sobre el uso de diccionarios pedagógicos, así como la pedagogía de la enseñanza del uso forman parte de los dominios de la LP.

Figura 2: Los ámbitos de la LP.



Fuente: Elaboración propia (2019).

<sup>41</sup> Algunos trabajos sobre el uso de diccionarios pedagógicos que se configuran como estudios empíricos sobre el uso de diccionarios y que insertan sus reflexiones en el ámbito de la LP, son: Laufer y Melamed (1994), Laufer y Kimmel (1997), Bogaards (1998), Hartmann (1999), Coura Sobrinho (2000), Nesi (2000), Thumb (2004), entre otros.

Partamos, pues, a las reflexiones que encampan los D(S)B, principal objeto de estudios de esa tesis.

### **2.2.3 El Diccionario (semi)bilingüe**

El D(S)B es un tipo de obra lexicográfica compleja debido a su carácter híbrido, que mezcla en un mismo repertorio características de obras monolingües y bilingües. Esa *hibridación* suscita reflexiones desde la perspectiva teórica, como por ejemplo, para establecer un concepto de tal repertorio o elaborar una terminología unificada, como también desde la práctica lexicográfica de compilación de estos diccionarios, porque conlleva aspectos que involucran la Lexicografía monolingüe y bilingüe.

Este ámbito de difícil precisión ha implicado que los repertorios (semi)bilingües hayan recibido poca atención por parte de los investigadores. Además, tales diccionarios tienen su probable origen en tradiciones lexicográficas lejanas a la hispánica o la brasileña, lo que implica dificultades para que se reconozcan como obras de interés académico y editorial, principalmente en el contexto brasileño. En el ámbito de la metalexicografía brasileña se ha podido localizar únicamente dos trabajos que se dedicaron exclusivamente a la reflexión acerca de este tipo de repertorio: Duran (2004) y Termignoni (2015).

Con ese estudio, deseamos contribuir para que se conciba el D(S)B como una reconceptualización del diccionario pedagógico a la luz de los planteamientos de Nomdedeu Rull (2017). Creemos en la posibilidad de que el D(S)B en un futuro cercano pueda concebirse como una obra de nueva planta, que tenga en cuenta las investigaciones metalexicográficas más actuales, como los aspectos que se relacionan con las necesidades lingüísticas específicas del potencial usuario, sus hábitos de consulta y aprendizaje en diferentes contextos. El siguiente apartado trata del origen, concepto, designación, clasificación, características y limitaciones del D(S)B.

#### *2.2.3.1 El Diccionario (semi)bilingüe: reflexiones en torno a su designación y concepto*

En este epígrafe observamos la problemática que se ha establecido tradicionalmente desde la perspectiva de la metalexicografía para entender en qué categoría lexicográfica se encajan esos diccionarios y cuáles son los principales rasgos que los caracterizan. Además,

reflexionamos sobre la variación en la designación y la terminología que concierne a ese tipo de obra, ya que no parece ser una cuestión resuelta en la investigación metalexigráfica.

Uno de los primeros teóricos que discutió el concepto de obra (semi)bilingüe fue Hartmann (1992, p. 63-64), quien nombró esos repertorios como diccionarios bilingüalizados (*bilingualised*) y los caracterizó como un género particular de diccionario orientado hacia el usuario como un nuevo subtipo de obra lexicográfica interlingüística. Ese estudioso lo caracterizó a partir de sus rasgos híbridos entre el diccionario monolingüe de aprendizaje y el bilingüe para aprendices de L2, afirmando que hasta aquel momento había estado ignorado en las investigaciones sobre diccionarios.

Nakamoto (1995)<sup>42</sup> definió el D(S)B como un nuevo tipo de obra lexicográfica que queda a medio camino entre el diccionario bilingüe y el monolingüe, señalando las designaciones por las que se conoce este tipo de obras: *bilingüalizado*, *semibilingüe*, *glosado* y *traducido*. Esta posición fue compartida por Marelo (1996, p. 49), quien defendió que los *diccionarios* bilingüalizados son híbridos y que tienen una lengua de uso metalingüístico, a diferencia de la obra bilingüe que solamente presenta los equivalentes de las entradas. Esa autora propuso una distinción entre D(S)B y el diccionario bilingüalizado, afirmando que el D(S)B ha sido concebido originalmente para tal función y el diccionario bilingüalizado es una traducción, una modificación de una obra monolingüe que lo precede. Sin embargo, hemos observado que en la práctica lexicográfica no se ha aplicado esa diferenciación, ya que la mayoría de los diccionarios que se titulan (semi)bilingües son obras lexicográficas adaptadas (como por ejemplo los diccionarios de la serie *Password* o el SDELEB).

Si, por un lado, Marelo (1998, p. 310) relacionó el D(S)B con su origen monolingüe, por otro defendió que no pueden reemplazar las obras monolingües, sino que deben formar parte de una de las etapas del aprendizaje de lenguas y que le encamina al usuario a la consulta de la obra monolingüe. Además, afirmó que la mayoría de los D(S)B que existen no pueden ser obras contrastivas porque están hechas para un público de aprendices en general.

Hartmann y James (2001, *s.v. bilingualised*) y (*s.v. monolingual-cum-bilingual dictionary*) utilizaron dos términos diferentes para referirse a ese tipo de obras:

---

<sup>42</sup> Nakamoto (1995) es uno de los textos fundacionales acerca de los D(S)B y ha sido publicado en la página web de la editorial Kernerman ([www.kdictionaries.com](http://www.kdictionaries.com)), en la sección titulada “*Kernerman Dictionary News*” por ese motivo todas las citas que se refieren a esa bibliografía específica no tienen numeración de páginas.

- (I) *Bilingualised*: diccionario monolingüe cuyos lemas se han traducido en completo o en parte a otro idioma;
- (II) *Monolingual-cum-bilingualdictionary*: no presentan definición y remiten al lema *hybrid*, que los autores afirman tratarse de la combinación de uno o más tipos de trabajos de referencia en uno solo producto lexicográfico.

El término *hybrid* aparece como entrada correlacionada a la que se refieren muchas obras lexicográficas que Hartmann y James (2001) s.v. *dictionary-cum-encyclopedia*, *dictionary-cum-thesaurus* recopilan todas sin definición y únicamente remitiendo a *hybrid*, de forma que no es posible concluir con exactitud a qué aspecto híbrido se refieren los autores.

Schmitz (2001, p. 166) definió el D(S)B como la obra lexicográfica que presenta alternativas de traducción contextualizadas y que presenta oraciones modelo como ejemplos de uso.

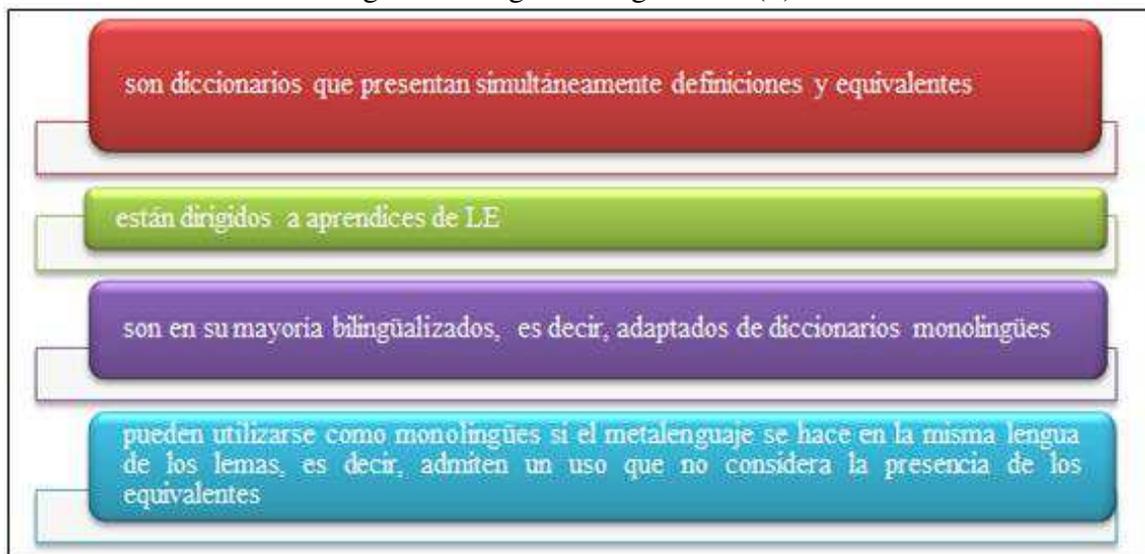
Thumb (2004, p. 18) nombró en su estudio al D(S)B como el *Diccionario bilingüalizado (bilingualised)*. Defendió que son resultados de adaptaciones de un diccionario monolingüe para extranjero que ya existe. Afirmó que el D(B)S tiende puentes entre el uso de repertorios bilingües y monolingües, señalando que el hueco que hay entre el uso de uno y otro repertorio se ha creado no por una diferencia existente entre las obras, sino por el debate en curso sobre cuál de los diccionarios se configura como herramienta educativa mejor. En ese contexto, el bilingüalizado podría ser una solución mejor para el aprendiz. Por lo tanto, lo que la autora sugiere confirma lo que los demás autores que se han mencionado señalan, que el D(S)B es una nueva y viable alternativa de repertorio lexicográfico para utilizarse en la enseñanza de L2.

Duran (2004, p. 122) nombró los D(S)B como Diccionario bilingüe pedagógico y reconoció que es un subtipo del diccionario bilingüe, así que no es un nuevo tipo de obra lexicográfica, ni un diccionario que le subsigue al bilingüe. En nuestro estudio no estamos de acuerdo con esa propuesta de designación, porque implicaría admitir que el DBP es un diccionario bilingüe que se caracteriza como pedagógico, de forma que todos los demás diccionarios bilingües no serían pedagógicos, lo que sabemos que no es correcto. Su propuesta terminológica no permite distinguir el Diccionario bilingüe pedagógico de las otras

obras bilingües que puedan utilizarse en la enseñanza de lenguas, ya que la característica pedagógica que tiene es compartida con otros diccionarios bilingües, por lo tanto es ambigua.

Duran y Xatara (2005, p. 47) propusieron varias designaciones para el D(S)B, tales como: *bilingualizados*, *traducidos*, *monolingüe-bilingüe*, *semibilingüe* y afirmaron que todas preservan rasgos que lo relacionan a su origen monolingüe. Matizaron que ni el concepto, ni las designaciones que se utilizan son originales, sino que son perfeccionamientos desarrollados por la tradición lexicográfica para adecuar el proceso de bilingüalización de las obras a las necesidades de los aprendices de LE, poniendo de relieve una serie de rasgos que permiten identificar los D(S)B y que organizamos en el siguiente esquema:

Figura 3 – Algunos rasgos del D(S)B.



Fuente: Elaboración propia (2019).

Climent de Benito (2005, p. 395) utilizó la designación *semibilingüe* para referirse a los D(S)B y afirmó que la estructura que se reconoce como la más prototípica de un D(S)B es: lema en L2 + definición en L2 + equivalente en L1, aunque matizó que esa estructura puede o no ocurrir en algunos casos.

Welker (2008, p. 358-359) problematizó la característica híbrida que se atribuye a los D(S)B, defendiendo que tal designación es demasiado amplia y poco informativa ya que puede haber obras lexicográficas híbridas de otros tipos, como, por ejemplo, la mezcla entre diccionario y enciclopedia, de forma que el término híbrido no aclara de qué mezcla se trata. Welker (2008, p. 358) señaló que la designación general suele ser *semibilingüe* y en inglés,

*semi-bilingual* o *bilingualisedy* propuso como designación para su trabajo “Diccionario monolingüe con traducción”. Defendió que esas obras lexicográficas no son *semi*, sino que son totalmente bilingües, ya que muchas no ofrecen más informaciones en la L1 que solamente los equivalentes.

Estamos parcialmente de acuerdo con el planteamiento de Welker (2008, p. 358-359), pues aunque el término *híbrido* es poco preciso y que en la Lexicografía actualmente cuando se menciona una obra lexicográfica con esa característica comúnmente se asocia ese rasgo a los D(S)B. Por otro lado, estamos de acuerdo con que esas obras son de hecho repertorios lexicográficos bilingües en sentido estricto de una obra que pone dos lenguas en contacto. Eso permitiría inferir la posibilidad de incluir en los D(S)B otras informaciones en la L1 además del equivalente.

Además, nos parece contradictorio que Welker (2008, p. 358) defienda que los D(S)B son repertorios lexicográficos bilingües y luego proponga una designación que asocia esas obras casi exclusivamente a sus características monolingües (Diccionario Monolingüe con Traducción). Por lo que creemos que nombrar el D(S)B como obra monolingüe y reducir su caracterización a únicamente a la presencia del equivalente de traducción en la LM del potencial usuario como único rasgo distintivo del repertorio de LM conlleva dos consecuencias básicas:

- a) que lo aleja tipológicamente de la obra bilingüe y
- b) que no reconoce en el D(S)B su potencial de configurarse como una obra bilingüe contrastiva entre las lenguas que involucra<sup>43</sup>.

Así pues, es posible destacar como conclusiones a los aspectos que se ciñen al concepto y a la designación de los repertorios (semi)bilingües, principalmente que:

- a) no hay unanimidad desde la perspectiva de la designación del D(S)B, sino que se ha observado la utilización de designaciones variadas;

---

<sup>43</sup> Según las características que se describen en 2.3.2, La Lexicografía bilingüe contrastiva.

- b) la tradición metalexigráfica hispánica prefiere el término *semibilingüe*, la de lengua portuguesa utiliza mayoritariamente *semi-bilíngue* y la de lengua inglesa emplea generalmente *bilingualised*;
- c) las discrepancias terminológicas que se han observado provienen de las interpretaciones conceptuales que cada autor tiene de estas obras lexicográficas;
- d) creemos que la complejidad de esos repertorios permite múltiples contornos en torno al concepto de obra (semi)bilingüe, de forma que defendemos como criterio para distinguir entre los tipos de obras lexicográficas (semi)bilingüe, un aspecto principal, la fuente de la cual procede el diccionario, de forma que:
  - Diccionario (semi)bilingüe: creación original desde la planta lexicográfica;
  - Diccionario *bilingüalizado*: adaptado a partir de obras monolingües.

En este estudio las propuestas lexicográficas acerca de los equivalentes verbales se aplican a un repertorio lexicográfico hipotético (semi)bilingüe que idealmente es un diccionario de nueva planta, es decir, concebido para ser una obra lexicográfica interlingüística contrastiva entre el español y el portugués brasileño. Así pues, ponemos de relieve su alto potencial contrastivo, involucrando un par de lenguas específico y destinándose a usuarios específicos, según se han descrito en 2.1.2.3 (La tipologización del usuario).

El siguiente punto trata de desvelar el origen del D(S)B.

#### 2.2.3.2 *El Diccionario (semi)bilingüe: ¿cómo surge ese tipo de obra lexicográfica?*

Moreno Fernández (1998, p. 152) aseveró que la génesis del interés por los diccionarios para estudiantes extranjeros tuvo un objetivo muy concreto: fomentar el aprendizaje de lenguas de modo rápido y eficaz a partir de las dos guerras mundiales y se basó en tres puntos principales: la enseñanza de lenguas, la LA y el interés por el estudio del léxico. En esa misma dirección, Cowie (1999, p. 3) afirmó que las circunstancias para el apareamiento de obras para el aprendizaje de lenguas han sido potencialmente favorables, pues contaban con el impulso de sus editores y, además, estaban subsidiadas por programas de investigaciones acerca del léxico hechas casi siempre acerca de las necesidades europeas. Desde otra perspectiva, Durão (2011, p. 15-16) relacionó el origen de los primeros diccionarios de aprendizaje con los protodicciones sumerios, que surgieron de los

repertorios léxicos que los escribas de la época elaboraban para que sus alumnos los copiaran y los memorizaran.

Por tanto, es posible observar el marcado carácter pedagógico del cual nacieron los primeros repertorios e inferir una característica pedagógica asociada al surgimiento de los diccionarios de forma general, así que el origen de las obras y no solo las obras que actualmente se titulan diccionarios pedagógicos es mucho más antigua de la que se pueda postular. De ahí, se puede inferir que el nacimiento y la evolución de la LP guardan estrechas relaciones con los abordajes metodológicos que se emplearon en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En Bueno (2007, p. 28-48), se constató que la relación entre el diccionario y los cambios en los abordajes para la enseñanza de lenguas conllevó muchos cambios en la visión de lengua y en la producción de materiales didácticos para su enseñanza. Como consecuencia de ello, se atribuyó un nuevo y más prominente lugar a las obras de referencia como el diccionario en el aprendizaje de lenguas.

Desde tal panorama es posible afirmar que la LP se configura como un área de la Lexicografía que surge de una naturaleza interdisciplinar con convergencias, principalmente, entre:

- (I) la Lingüística Teórica, que aporta una descripción lingüística adecuada del léxico que se incorpora al repertorio lexicográfico,
- (II) la Lingüística Aplicada y la didáctica de lenguas, que describen las necesidades del usuario y los aspectos relativos a la formación del profesorado para entender el diccionario como un instrumento didáctico que potencia el aprendizaje, y
- (III) la Metalexicografía y la Lexicografía práctica, que se encargan de los aspectos relacionados con la calidad lexicográfica del diccionario.

Por tanto, la LP es un dominio de la Lexicografía que ha surgido y evolucionado en función de dos aspectos: sus destinatarios meta y el entendimiento del diccionario como un objeto didáctico e interdisciplinar. En ese contexto surgen los D(S)B.

Hartmann (1994, p. 215) relacionó el apareamiento de los D(S)B a su posible funcionalidad. Para él ese tipo de repertorios funciona como un “puente” entre el diccionario bilingüe tradicional y el monolingüe: “Los diccionarios bilingüizados proporcionan un

puente útil entre el diccionario bilingüe tradicional (aún asociado con la competencia de bajo nivel) y el diccionario monolingüe dirigido a estudiantes avanzados” [traducción nuestra]<sup>44</sup>.

Marello (1996, p. 50) ubicó los primeros ejemplos de D(S)B en Italia y Francia en los siglos XVI y XVII. Aunque posteriormente Marello (1998, p. 292) señaló la obra lexicográfica de Hornby, en la década de 60, como el primer ejemplo de diccionario bilingüalizado, más semejante a lo que hoy se conoce como D(S)B. Ella afirmó que ese autor no estuvo involucrado en el proceso de bilingüalización de las obras<sup>45</sup> porque defendía el principio pedagógico de que una lengua debería aprenderse por el intermedio de ella propia<sup>46</sup>.

De acuerdo con Laufer y Kimmel (1997, p. 362), los D(S)B tuvieron su origen a partir de una perspectiva funcional. Señalaron que el surgimiento este tipo de obra lexicográfica fue motivado por la idea de crear una combinación ideal entre la utilidad real del diccionario y la capacidad de los usuarios para utilizarlo. Es decir, estos repertorios surgen porque al ofrecer las informaciones monolingües y bilingües las capacidades de los usuarios se potencian y “un diccionario híbrido que contiene los dos tipos de información parece más apropiado” [traducción nuestra]<sup>47</sup>.

Hartmann y James (2001, *s.v. bilingualised dictionary*) sostuvieron que el surgimiento de las obras bilingüalizadas tiene una historia muy larga y que la obra inicial más conocida de este tipo es la bilingüalización de un diccionario de Hornby para el chino, hecha en 1948. Afirmaron que la aparición de esos diccionarios fue motivada por las necesidades de los alumnos y profesores de LE.

Duran (2004, p. 27) declaró que las obras (semi)bilingüe para aprendices surgieron dentro del segundo momento del movimiento comunicativo, cuando los teóricos empezaron a reevaluar los principios del abordaje comunicativo y comenzaron a reconocer la relevancia del papel del léxico y de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas. Además, Duran (2004, p. 54) afirmó que el D(S)B surgió como un intento de conciliar las ventajas de los

---

<sup>44</sup> [En original] *Bilingualized dictionaries provide a useful bridge between the traditional bilingual dictionary (still associated with low-level proficiency) and the monolingual dictionary aimed at advanced learners.*

<sup>45</sup> Desde las introducciones a estos diccionarios, podemos ver que Hornby no estuvo directamente involucrado en el proceso de bilingüalización: *From the introductions to these dictionaries, we can see that Hornby was not directly involved in the process of bilingualization.*

<sup>46</sup> Hornby estaba firmemente comprometido con el principio pedagógico de que el inglés debería aprenderse a través del inglés: *Hornby was firmly committed to the pedagogical principle that English should be learned through the medium of English.*

<sup>47</sup> [En original] *A hybrid dictionary which contains the two types of information would seem most appropriate.*

repertorios monolingües y bilingües para superar las críticas que ambos recibieron de la comunidad de enseñanza de lenguas<sup>48</sup>.

Climent de Benito (2005, p. 395) señaló que el D(S)B tuvo su origen en la obra de Calepino, en 1502 (*el Dictionarium Latinarum et Grecopariter*), que se configuró como el primer borrador de lo que hoy se entiende como obra (semi)bilingüe. Climent de Benito (2008, p. 417) afirmó que lo que motivó el surgimiento de este repertorio fue el propósito didáctico de solventar el salto de conocimiento que hay entre los niveles iniciales, intermedios y/o avanzados, defendiendo que hay que considerar estas obras como una categoría lexicográfica prototípica.

Por otro lado, incitando una crítica al apareamiento de los D(S)B como respuesta a una demanda del área de enseñanza, Durão y Andrade (2009, p. 1091) declararon que esos diccionarios responden a la necesidad por nuevos materiales didácticos, que son más inmediatas y que no son constantes. Como una consecuencia de ello, el material que suele aparecer en este contexto satisface a un aspecto comercial, pero no tiene en cuenta los avances teóricos de la Lexicología y de la Lexicografía.

A modo de conclusión, la génesis de las obras (semi)bilingüe se resume en los siguientes puntos:

- a) las obras lexicográficas para el aprendizaje de lenguas surgen asociadas a un carácter marcadamente pedagógico, con lo cual es posible relacionar su establecimiento y desarrollo con los diferentes abordajes metodológicos que se han utilizado en la enseñanza de lenguas;
- b) el surgimiento es mucho más lejano que las primeras bilingüalizaciones que tenemos noticia, se ubican en los protodiccionarios sumerios;
- c) el primer repertorio bilingüalizado se ha publicado en Brasil en la década de los noventa, con lo cual ese ámbito de investigación lexicográfico es muy reciente. Posiblemente, por eso, aún carece de desarrollos teóricos y prácticos que resulten en diccionarios que estén más de acuerdo con el desarrollo metalexigráfico.

---

<sup>48</sup> Duran y Xatara (2005, p. 46) señalaron como el primer repertorio lexicográfico bilingüalizado para el portugués una obra de lengua inglesa de la editorial *Kernerman Publishin Inc.*, publicada en el año 1986, el *Password*, que se publicó en Brasil en el año 1991.

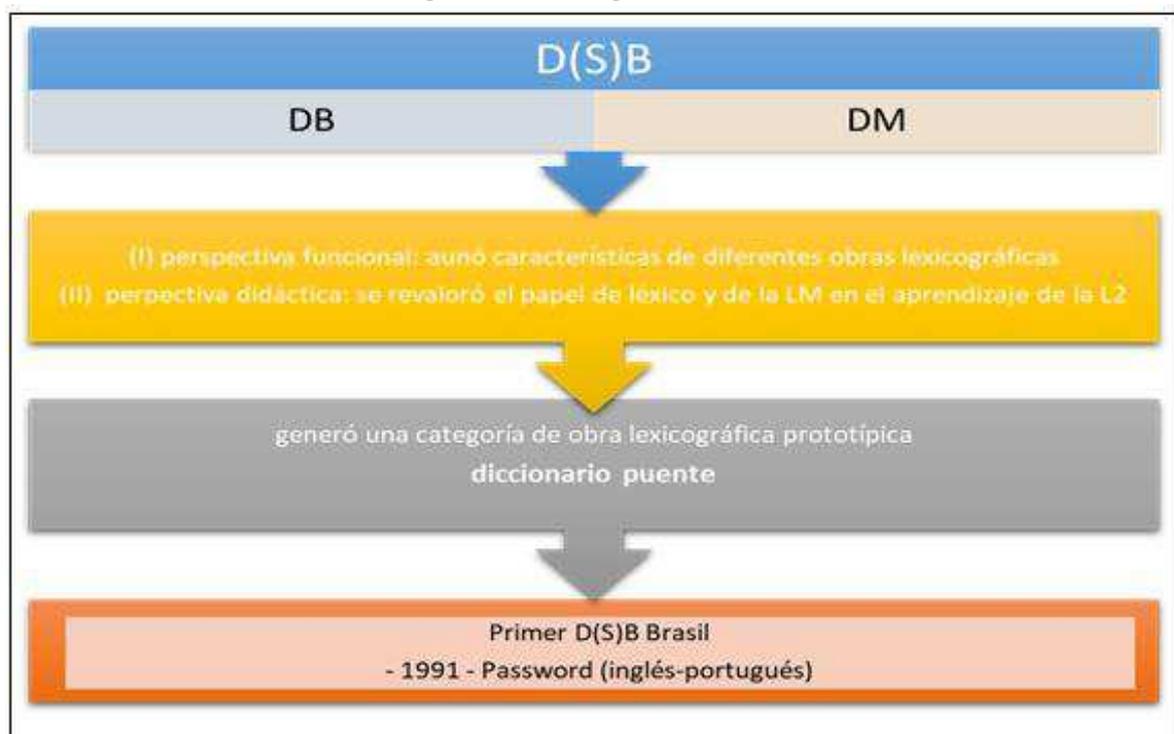
Por todo ello, se infiere que el surgimiento del D(S)B se vincula a una doble perspectiva:

- a) una funcional: fundamentada en principios lexicográficos cuyo objetivo ha sido aunar características de obras monolingües y bilingües en un nuevo modelo de obra lexicográfica, y
- b) una didáctica: fundamentada en las nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas en las cuales se revaloró la importancia del aprendizaje del léxico y la presencia de la LM en todo el proceso de aprendizaje de la L2.

Además, por el hecho que los D(S)B surgieron para responder a demandas editoriales y no necesariamente para cubrir aspectos que emanan directamente del ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, las investigaciones al respecto y la producción lexicográfica de ese tipo de obras se ven perjudicadas. De forma que cuando eso ocurre queda poco espacio y tiempo para reflexiones teóricas sobre la calidad del producto lingüístico y lexicográfico en sí. Por otro lado, los materiales didácticos que parten exclusivamente de la teoría en la que se basan sin tener en cuenta las necesidades que perciben en el mercado editorial, así como también en las prácticas pedagógicas, suelen desvincularse de las necesidades del mercado y de las cuestiones prácticas que atañen al uso de materiales didácticos.

Como forma de ilustrar el surgimiento de los D(S)B proponemos el siguiente esquema:

Figura 4 – El origen del D(S)B.



Fuente: Elaboración propia (2019).

En el siguiente apartado observamos cuáles son los diferentes tipos de obras (semi)bilingüe que hay y cómo los autores de la metalexigrafía las han organizado.

### 2.2.3.3 *La clasificación de diccionarios (semi)bilingües*

La estructura mínima más o menos prototípica de un D(S)B es: lema en L2 + definición en L2 + equivalente en L1, sin embargo puede haber otras formas de bilingüalización que generan diferentes productos lexicográficos. En este epígrafe mencionamos cuáles son los diferentes repertorios lexicográficos bilingüalizados y también cuáles han sido los criterios que la Metalexigrafía ha utilizado para organizar las diferentes obras (semi)bilingües. En este estudio partimos de criterios de clasificación de D(S)B que se basan en una propuesta taxonómica, aunque también mencionamos las clasificaciones de esos repertorios que parten de organizaciones tradicionales por sistemas de rasgos.

Proponer una clasificación de tipos de obras lexicográficas resulta en una actividad compleja por dos motivos principalmente: en primer lugar, porque en eso influyen factores lingüísticos, históricos y culturales; en segundo lugar, porque las obras lexicográficas existentes presentan, por lo general, una combinación de rasgos pertenecientes a categorías diferentes. Desde tal perspectiva, Haensch (1982, p. 95-96) fue el primer autor que señaló que las clasificaciones de repertorios a partir de criterios aislados solamente permiten acceder a representaciones parciales e imprecisas de las obras como pertenecientes a grupos específicos.

Por ello, optamos por una clasificación que se basa en una propuesta taxonómica. De acuerdo con Swanepoel (2003, p. 45), una taxonomía es un sistema de clasificación y descripción de elementos de una determinada categoría. Posteriormente, Bugueño Miranda (2014, p. 219) agregó que una clasificación taxonómica es un sistema que permite separar elementos de un grupo en subgrupos que se excluyen y que no son ambiguos. La importancia de ello en la Lexicografía es principalmente el perfeccionamiento de los instrumentos lexicográficos que se crean según determinadas características y con funciones claramente delimitadas<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Bugueño Miranda (2014, p. 215) afirmó que clasificar las obras lexicográficas permite diseñar instrumentos

Así, Bugueño Miranda (2014, p. 216-219) defendió la clasificación de repertorios lexicográficos a partir de taxonomía y propuso tres clases de criterios para la clasificar obras lexicográficas:

- a) fenomenológico o impresionista: que es externo a la obra lexicográfica, tal como el tamaño y la densidad macroestructural. Este tipo de clasificación es la que suelen utilizar las editoriales;
- b) funcional: es el que se atañe a la función del repertorio lexicográfico, tal como la orientación por grupos de usuarios;
- c) lingüístico: es el que se relaciona con las características lingüísticas de la obra, como el número de lenguas, o la perspectiva del acto comunicativo.

Somos conscientes de la dificultad en establecer una taxonomía que dé cuenta de la totalidad de obras lexicográficas disponibles, por ello en este trabajo nos ceñimos al estudio de una taxonomía que se aplica exclusivamente a las obras (semi)bilingüe.

Duran (2004, p. 59) aseveró que no hay acuerdo en la Metalexigrafía acerca del lugar de las obras (semi)bilingües, no hay unanimidad sobre cómo o dónde insertar esas obras en las tipologías. Hay autores que creen que el formato y la terminología no son originales, por lo tanto no las clasifican como un subtipo de obra lexicográfica<sup>50</sup>:

Aunque Lionel Kernerman (1994) proclama que el diccionario semibilingüe es un nuevo tipo de diccionario, alternativo a los diccionarios bilingües y a los monolingües, los metalexicógrafos aún no llegaron a un consenso sobre su inserción en las tipologías de diccionarios. Además, ni el formato del diccionario ni su denominación son originales, según señalan Nakamoto (1995), Marelló (1996) y James (2000). (DURAN, 2004, p. 59).

Hartmann (1992, p. 68) señaló la importancia de establecer principios clasificatorios adecuados a los diccionarios (semi)bilingües porque eso incide en dos ámbitos principalmente:

---

que están de acuerdo con determinados patrones y parámetros formales que garantizan su real utilidad.

<sup>50</sup> [En original] *Apesar de Lionel Kernerman (1994) proclamar que o dicionário semibilingüe é um novo tipo de dicionário, alternativo aos dicionários bilingüe e monolingüe, os metalexicógrafos ainda não chegaram a um consenso sobre sua inserção dentro da tipologia de dicionários. Aliás, nem o formato do dicionário nem sua denominação são originais, conforme apontam Nakamoto (1995), Marelló (1996) e James (2000).*

- a) en la teoría lexicográfica: una clasificación permitiría conocer los diferentes (proto)tipos de diccionarios (semi)bilingüe y eso conllevaría una mejora de la comprensión acerca de sus características y diseño;
- b) en la práctica lexicográfica: una clasificación aportaría conocimientos acerca de la diversidad de obras lexicográficas de determinado tipo y eso proporciona conocimientos que pueden refinar los principios de recopilación de las obras, culminando en mejores productos lexicográficos.

James (1994) fue el primer estudioso que propuso una tipología específica de las obras (semi)bilingües. Declaró que ellas pueden tener origen en las obras monolingües de aprendizaje y en las monolingües generales. James (1994, p. 194) señaló que el diccionario bilingüe es bidireccional, sirviendo adecuadamente a usuarios de dos lenguas diferentes<sup>51</sup>, a diferencia del bilingüizado que suele ser monodireccional. James (1994, p. 187) reconoció que el diccionario bilingüizado consiste en un género particular de obra lexicográfica híbrida y propuso cuatro tipos de obras:

- (I) diccionarios bilingüizados para aprendices<sup>52</sup>: obras bilingüizadas a partir de un diccionario para el aprendizaje que ya existe, cuyo equivalente de traducción en la L1 se agrega posteriormente a la definición en L2 y tiene el valor de confirmar el sentido vago de las definiciones, asumiendo una función claramente didáctica;
- (II) diccionarios bilingüizados para la enseñanza<sup>53</sup>: obras bilingüizadas a partir de un repertorio lexicográfico monolingüe general y preexistente. Debe ser útil tanto para el usuario nativo (que no consulta el equivalente, sino la definición en L1), como para el extranjero (que consulta primero el equivalente en L2 y solo consulta la definición posteriormente para desambiguar el significado, pues esta es muy compleja para él, ya que proviene de un diccionario para nativos). Es posible adaptar de alguna manera el

---

<sup>51</sup> [en original] *That the dictionary serves two population is recognised, that their needs are different is appreciated. That the same dictionary will adequately serve these different needs and population is, however, assumed.* [En traducción nuestra, 'se reconoce que el diccionario sirve a dos poblaciones cuyas necesidades son diferentes. Sin embargo, se supone que el mismo diccionario satisfará adecuadamente estas diferentes necesidades y poblaciones'.]

<sup>52</sup> *Bilingualised learners' dictionary.*

<sup>53</sup> *Bilingualised teaching dictionary.*

- material de la L2 que se agregue, como por ejemplo, simplificar las definiciones, añadir ejemplos o sentidos a las definiciones. Esas obras también tienen intenciones didácticas;
- (III) diccionarios bilingüizados para el aprendizaje<sup>54</sup>: obras bilingüizadas también a partir de una obra para hablantes nativos en la cual los lemas están en la L1 del usuario y se añaden glosas en la L2 que están aprendiendo con la finalidad de ayudar al usuario de la L1 a codificar en la L2;
- (IV) diccionarios semibilingües<sup>55</sup>: obras lexicográficas adaptadas de un diccionario preexistente, pero originalmente concebidas con intenciones didácticas, cuyas partes en la L1 y en la L2 han sido creadas por el mismo autor del diccionario, es decir, forman parte de un mismo proyecto lexicográfico, a diferencia de los tipos anteriores en los cuales la bilingüización es posterior a la elaboración del diccionario y suele ser llevada a cabo por otro equipo lexicográfico.

El estudio de James (1994, p. 196) sostuvo que el proceso de bilingüización no debe entenderse como un recurso comercial de creación de obras lexicográficas, sino como un recurso de creación de una nueva tipología de obra lexicográfica, poniendo de relieve el matiz didáctico de las obras bilingüizadas y separándolas en dos grupos:

- a) bilingüizadas a posteriori a partir de obras que la preceden (para hablantes nativos o extranjeros) y
- b) concebidas como creaciones originales (semi)bilingües, específicas para un tipo de usuario, cuyos apartados traducidos son redactados por el mismo autor.

Posteriormente, Climent de Benito (2005, p. 404) también elaboró una propuesta para clasificar obras (semi)bilingües en la cual señaló que para ello es necesario tener en cuenta tres parámetros:

- (I) las fuentes de las cuales proceden;
- (II) las modificaciones que sufren;
- (III) los propósitos para los que han sido creados.

---

<sup>54</sup> *Bilingualised learning dictionary.*

<sup>55</sup> *Semi-bilingual dictionary.*

Climent de Benito (2005, p. 412) propuso un cuadro en el que sistematiza las diferencias entre obras (semi)bilingüe generales y de aprendizaje teniendo en cuenta las tres cuestiones implicadas en las clasificaciones que se acaban de comentar. El esquema es el que se reproduce a continuación:

Cuadro 4 – Principales diferencias entre obras (semi)bilingües generales y (semi)bilingües de aprendizaje.

	<b>Diccionario Semibilingüe de aprendizaje</b>	<b>Diccionario Semibilingüe general</b>
<b>Fuente</b>	- Principalmente, adaptación de un DMA - También puede ser obra original	- Adaptación de un diccionario monolingüe, de un DMA y otros
<b>Macroestructura</b>	- Suele tener dos nomenclaturas: -L2-L1 -L1-L2 (es un índice)	- Una nomenclatura L2-L1
<b>Categoría de información lingüística mínimas</b>	- Definición en la L2 - Equivalente en la L1	- No hay
<b>Funciones</b>	- Decodificación - Codificación - Aprendizaje de vocabulario	-Principalmente decodificación
<b>Rasgos didácticos</b>	- Fácil recuperación de la información	- Es didáctica en sus intenciones

Fuente: Climent de Benito (2005, p. 412).

Climent de Benito (2005, p. 411) señaló que las características de este género lexicográfico afectan directamente la definición de Lexicografía pedagógica por dos motivos principales:

- a) la hibridación o los diferentes grados de bilingüalización de los diccionarios incita a inferir que la diferencia entre diccionarios monolingües y bilingües está dejando de sostenerse;
- b) la hibridación de tales obras surge por y para finalidades didácticas.

El planteamiento de Climent de Benito (2005) es de especial relevancia para nuestro estudio, pues si por un lado el autor pone de relieve algo tan obvio como el surgimiento de los D(S)B a partir de motivaciones didácticas, por el otro desvela una nueva posibilidad de análisis, en la que señala que el origen de esas obras lexicográficas afecta el concepto de LP porque diluye los límites conceptuales entre repertorios monolingües y bilingües. Estamos

parcialmente de acuerdo con ello, creemos que si de hecho las obras (semi)bilingües hubieran tenido más inversión editorial y contado con más investigaciones metalexigráficas, seguramente las distinciones teóricas y las fronteras prácticas que hay entre la elaboración de una obra monolingüe y una obra bilingüe no se quedarían en una zona borrosa y de difícil separación.

Otro trabajo que planteó una clasificación de diccionarios (semi)bilingües fue el estudio de Pujol, Corrius y Masnou (2006, p. 198), quienes presentaron una propuesta novedosa para la clasificar las obras (semi)bilingües, utilizando el criterio de soporte del diccionario y las cuestiones teóricas y metodológicas implicadas en ello. Separaron esos repertorios lexicográficos en dos tipos de diccionarios: impresos y electrónicos. Su propuesta describe cómo funcionan y se organizan los repertorios electrónicos e impresos y no únicamente distinguen el soporte de las obras. Así, en las obras electrónicas los usuarios no encuentran las traducciones de inmediato, como suele ser lo común en los diccionarios impresos, la presentación de la información en la L1 de los D(S)B electrónicos es, por defecto, *pospuesta*<sup>56</sup>, no se ve en la misma pantalla o ventana que la información en la L2, sino que se accede a ella por medio de hipervínculos. Pujol, Corrius y Masnou (2006, p. 199) señalaron que cotejar obras impresas y electrónicas implica tener en cuenta un parámetro que hasta el momento no había formado parte de las taxonomías de diccionarios (semi)bilingüe, que es el parámetro *inmediato* frente al *pospuesto* cómo forma de encontrar la información en la L1 del usuario. Eso permitiría proponer una nueva categoría de D(S)B: el Diccionario (semi)bilingüe *pospuesto impreso*<sup>57</sup>.

A modo de conclusión, la dicotomía que James (1994) propone parece ser la piedra angular de la cuestión en torno a la taxonomía de D(S)B: los diccionarios bilingüalizados, frente a los concebidos directamente como obras (semi)bilingüe. Por tanto, acerca de una propuesta taxonómica para obras lexicográficas (semi)bilingües, entendemos que:

- a) los procesos de hibridación de obras para el aprendizaje de lenguas pueden contribuir para que esos procesos se vean como posibles y exequibles sistemáticos para bilingüalizar una obra lexicográfica. Estos procesos serán diferentes dependiendo del

---

<sup>56</sup> Los autores proponen el término en inglés *deferred*, que es novedoso en la Lexicografía.

<sup>57</sup> [En original]: *Print Deferred Bilingualised Dictionary*.

tipo de obra en que se basen y también según cuál será la finalidad de la obra bilingüalizada;

- b) las obras (semi)bilingües concebidas bajo tales premisas teóricos-prácticas pueden configurarse como repertorios lexicográficos en los cuales el aspecto binario que hay entre obra monolingüe y bilingüe deja de ser significativo;
- c) la consciencia de que la hibridación de un repertorio tiene como fin prioritario atender al usuario aprendiz convierte ese proceso en un recurso altamente didáctico, posibilitando que la hibridación de las obras lexicográficas para el aprendizaje se convierta en una característica más de las obras cuya finalidad sea pedagógica.

Además, aunque se admitió la posibilidad del D(S)B ser una creación original esa característica sigue siendo innovadora en la LP, ya que apenas hay diccionarios de ese tipo que no son obras bilingüalizadas. Sin embargo, concebir esas obras no solo como adaptadas, sino también como repertorios originales, dotados de características específicas, permitiría añadir a la concepción de D(S)B pedagógico planteamientos como los de Pujol, Corrius y Masnou (2006), que consideraron la presentación de la información inmediata o pospuesta, entre otras posibilidades lexicográficas y/o didácticas.

Por tanto, en ese estudio tenemos en cuenta los siguientes parámetros que permitirían elaborar una taxonomía de las obras (semi)bilingüe:

Cuadro 5 – Parámetros para la clasificación taxonómica de obras (semi)bilingües.

<b>Parámetros para una clasificación taxonómica de obras (semi)bilingües</b>		
<b>Concepción del repertorio</b>	- Adaptación de una obra que ya existe	- Creación original
<b>Origen del repertorio</b>	- Se basa en una obra para el aprendizaje de lenguas	- Se basa en un diccionario general
<b>Soporte de la obra</b>	- Impresa	- Electrónica
<b>Presentación de la información</b>	- Inmediata	- Pospuesta
<b>Grados de bilingüalización</b>	¿Cuáles modificaciones ha sufrido del original del cual procede?	
<b>Propósitos de creación</b>	¿Tienen intenciones pedagógicas?	

Fuente: Elaboración propia (2019).

Esperamos que este estudio despierte el interés por el replanteamiento de las obras (semi)bilingües, ya sea desde los parámetros formales que involucran su elaboración, como en las cuestiones prácticas que atañen a su recopilación. Eso puede llegar a poner en tela de juicio la distinción entre obra monolingüe y bilingüe e interferir en la concepción propia de LP. Por ello, abogamos por la necesidad de recopilación de obras (semi)bilingües concebidas originalmente como creaciones lexicográficas de ese tipo, cuyo proyecto lexicográfico incluya desde el principio las dos lenguas involucradas, de manera que al aspecto contrastivo de los materiales lingüísticos en las dos lenguas esté presente a lo largo de todo el repertorio lexicográfico. Así el concepto de D(S)B cambiaría y no se asociaría únicamente a la inclusión de un somero equivalente de traducción al final del artículo lexicográfico.

En los puntos que subsiguen a esa clasificación se concretan las características y las críticas que se han hecho desde la Metalexigrafía a los repertorios (semi)bilingües.

#### 2.2.3.4 Características de los diccionarios (semi)bilingües

Kernerman (1994)<sup>58</sup> defendió que el D(S)B se consolidó como una progresión natural del diccionario bilingüe porque se reconoció que la adquisición de L2 tenía en la L1 un elemento vital. Así, se supuso que luego de haber superado el nivel inicial de aprendizaje, aunque no tuvieran una competencia lingüística muy elevada en la L2, los aprendices de lenguas deberían ser capaces de usar obras lexicográficas monolingües. Principalmente para ese tipo de aprendiz deberían servir los D(S)B.

Además, Kernerman (1994) señaló que el D(S)B logró mermar la ambigüedad que se reconocía en el uso del diccionario bilingüe, eso porque eliminó la paradoja de aprender una LE en los niveles más avanzados por medio de la presencia de la LM de los repertorios lexicográficos bilingües. En ese contexto, el D(S)B aunó las características de obras lexicográficas monolingües y bilingües, representando una opción mejor para el aprendiz<sup>59</sup>. Además, se coloca en un punto intermedio entre las obras lexicográficas bilingües (que se

---

<sup>58</sup> Kernerman (1994) es uno de los textos fundacionales acerca de los D(S)B y ha sido publicado en la página web de *Kernerman Publishing* ([www.kdictionaries.com](http://www.kdictionaries.com)), en la sección titulada “*Kernerman Dictionary News*” por ese motivo todas las citas que se refieren a esa bibliografía específica no tienen numeración de páginas.

<sup>59</sup> Thumb (2004, p. 19-20) y Chen (2011, p. 182) defendieron que la característica que más distingue los diccionarios (semi)bilingüe de los demás es la combinación de la definición en L2 con la traducción en la L1, la combinación entre géneros monolingüe y bilingüe.

utilizan más por los aprendices en niveles iniciales) y las obras monolingües de aprendizaje (mejores para aprendices con una competencia más avanzada). Por todo ello, Kernermann (1994) señaló que el D(S)B se concibe como una progresión natural en el desarrollo del diccionario. En las palabras del autor:

Ahora se reconoce que el elemento vital en la adquisición de una nueva lengua está asociado con la lengua materna. Así, el diccionario semi-bilingüe fue una progresión natural en el desarrollo del diccionario. Contiene las ventajas del diccionario monolingüe para aprendices, combinado con la traducción de la lengua nativa que se encuentra en el diccionario bilingüe. La ambigüedad del diccionario bilingüe se elimina automáticamente (Kernermann, 1994, traducción nuestra)<sup>60</sup>.

Por otra parte, Nakamoto (1995) afirmó que era la falsa creencia de que el uso del diccionario monolingüe para hablantes nativos se constituía en una progresión natural al uso del repertorio bilingüe, pasando por los diccionarios monolingües de aprendizaje. Duran (2004, p. 122) también sostuvo que el D(S)B no es una obra lexicográfica que le subsigue al DB en las etapas más avanzadas del aprendizaje de LE, sino que es un subtipo de obra bilingüe. Esa falsa creencia implicó en una ruptura en la actitud de docentes y estudiantes cuando había que decidir entre uno u otro tipo de repertorio lexicográfico. Basados en las indicaciones de los docentes, los usuarios pasaron a creer que deberían saltar del uso de un repertorio bilingüe a otro monolingüe en un dado momento de su aprendizaje, lo que conllevó también consecuencias psicológicas sobre los usuarios, ya que al no sentirse capaces de utilizar un DM pasaban mucho tiempo sintiéndose mal cuando usaban un DB.

Nakamoto (1995) también mencionó lo postulado por Atkins (1985, p. 22), quien caracterizó los D(S)B como un puente entre las realidades bilingües y monolingüe, aclarando que una vez que el estudiante cruza el puente, ya no tiene que saltar del repertorio bilingüe al monolingüe, poniendo de relieve el rol de los equivalentes de traducción en el D(S)B para que se tiendan los puentes entre los idiomas. Ese autor defendió que los equivalentes deben jugar un papel distinto en la obra bilingüalizada y en el DB: en el primer tipo de obra debe ser una

---

<sup>60</sup> [En original] *It is now acknowledged that the vital element in the acquisition of a new language is associated with one's native tongue. Thus, the semi-bilingual dictionary was a natural progression in dictionary development. It contains the advantages of the monolingual learner's dictionary, combined with the native tongue translation found in the bilingual dictionary. The ambiguity of the bilingual dictionary is thus automatically eliminated.*

*clave* para el significado en la L2 y en la segunda un elemento directamente insertable en el discurso<sup>61</sup>.

Laufer y Kimmel (1997, p. 362) defendieron como características importantes de los D(S)B la utilidad y usabilidad<sup>62</sup>. Según esas autoras, la utilidad es la medida en que el diccionario es útil para aportar la información que el usuario necesita para una determinada actividad. La usabilidad es la disposición y la satisfacción del usuario con el repertorio en cuestión en la resolución de tal actividad. Señalaron que aunque el DM es más útil para encontrar mayor cantidad y calidad de informaciones acerca del léxico que describe, los usuarios suelen preferir el DB por su facilidad en llevar a cabo las consultas, de modo que hay una paradoja entre utilidad y usabilidad. Así, los repertorios bilingüalizados serían la mejor combinación entre utilidad y usabilidad de los diccionarios y pueden ser más apropiados para sus usuarios.

A nuestro parecer, la relación fundamental que hay entre los conceptos de utilidad y usabilidad es una de las características clave de un repertorio (semi)bilingüe, configurándose como un aspecto que puede justificar su uso y preferencia sobre otras obras lexicográficas para el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la relación entre utilidad y usabilidad para que sea exitosa debe forjarse en base a otro concepto clave, el de diccionario contrastivo<sup>63</sup>, pues solo si un repertorio lexicográfico está volcado hacia un usuario específico de una determinada LM y con unas necesidades lingüísticas específicas en la LE es posible llevar a cabo una descripción del material lingüístico que tiene en cuenta las transferencias y advierte de las interferencias para satisfacer al usuario tanto lingüísticamente, como también en su forma de utilizar el diccionario durante el proceso de consulta. Si el D(S)B logra configurarse como una obra lexicográfica contrastiva podría, de hecho, llegar a ser la mejor combinación entre utilidad y usabilidad en un diccionario con finalidades pedagógicas.

Worsh (1999, p. 101) señaló que los D(S)B no se caracterizan como un bloque único de informaciones, porque no siempre contienen un mismo caudal de informaciones, sino que

---

<sup>61</sup> Nakamoto (1995): *It is important to note that translation equivalents given in a 'bilingualised' dictionary are intended to play a different role from those given in a bilingual dictionary. Basically, they are "keys" for the L2 definitions in the former, while immediately insertable elements in the latter.* [En traducción nuestra] 'es importante tener en cuenta que los equivalentes de traducción dados en un diccionario "bilingüalizado" tienen la intención de desempeñar un papel diferente de los dados en un diccionario bilingüe. Básicamente, ellos son "claves" para las definiciones en L2 del primero, mientras son elementos que pueden ser inmediatamente insertados en el segundo'.

<sup>62</sup> En Laufer y Kimmel (1997, p. 362): *usefulness* y *usability*.

<sup>63</sup> Que se desarrolla en 2.3.2.3.

hay un enfoque mínimo de bilingüalización (que sería la traducción básica de la entrada y subentrada) y el extremo opuesto (el concepto de diccionario “puente”). Además, Worsh (1999, p. 107) planteó que para producir un buen D(S)B es necesario crearse una nueva identidad lexicográfica, que no se ancle en las convenciones lexicográficas antiguas y preestablecidas. Señaló que los principales rasgos de los D(S)B son:

- a) microestructura estrictamente organizada;
- b) transcripción fonética;
- c) componente semántico con la definición en L2 y un equivalente de traducción en L1 para cada entrada y subentrada de los lemas polisémicos;
- d) fraseologías y ejemplos traducidos para mostrar estructuras gramaticales típicas;
- e) notas de uso de acuerdo con las necesidades de los usuarios, principalmente para fomentar su competencia: cultural, gramatical, sintáctica y fonética;
- f) microestructura reducida y macroestructura extendida y
- g) gran cantidad de vocabulario idiomático contemporáneo.

Worsh (1999, p. 105) también señaló que incluyen los siguientes elementos pedagógicos<sup>64</sup>:

- a) *front-matter*<sup>65</sup> en forma de libro de trabajo<sup>66</sup>;
- b) uso de colores en las entradas, en las notas e ilustraciones<sup>67</sup>;
- c) silabificación en la entrada;
- d) información no abreviada;
- e) vocabulario definitorio controlado;
- f) entradas repetidas integralmente, sin tildes;
- g) gramática sin abreviaturas y metalenguaje claro y explícito.

---

<sup>64</sup> Climent de Benito (2005, p. 413-420) puso de relieve que los D(S)B se caracterizan por el uso de elementos pedagógicos que permiten la rápida localización de la información en el interior del artículo lexicográfico, tales como: la tipografía, los símbolos que permiten destacar el equivalente frente a otras informaciones, el uso de colores, la inclusión de número y la ausencia de abreviaciones que aparecen desarrolladas.

<sup>65</sup> Según Hartmann y James (*s.v. front-matter*) esa es la parte de la hiperestructura del diccionario que precede la lista central de palabras que componen la macroestructura. Suele incluir el prólogo, el prefacio, la tabla de contenidos y la guía del usuario.

<sup>66</sup> Climent de Benito (2008, p. 418) defendió que la hiperestructura de los D(S)B se caracteriza por completarse con muchos más apéndices que los demás diccionarios y suelen ser redactados en L1.

<sup>67</sup> Climent de Benito (2008, p. 418) reiteró que la íconoestructura de los D(S)B puede estar compuesta también de dibujos y láminas de color, cuyo acceso es por remisión desde las entradas.

De lo que Worsh (1999) plantea, quisiéramos destacar dos puntos:

(I) En primer lugar, la cantidad de material lingüístico que se traduce a la L1, es decir, que se bilingüaliza, en cada obra puede ser diferente. Sin embargo, la calidad de los contenidos que se traducen es más importante que la cantidad y debe variar en cada tipo de obra bilingüalizada, según para qué usuarios dichas obras se destinan y cuáles son las funciones que el repertorio debe desempeñar.

Por lo tanto, sostenemos que el grado y el tipo de bilingüalización en cada obra (semi)bilingüe debería relacionarse directamente con dos variables principalmente: a) el conocimiento del usuario: sus competencias lingüísticas, sus necesidades de aprendizaje, las funciones para las cuales utiliza el repertorio (comprensión o producción). Además de su destreza para la consulta al diccionario, y b) el par de lenguas presentes en el repertorio lexicográfico, es decir, el aspecto contrastivo debería tenerse en cuenta en una bilingüalización desde el principio de la elaboración del diccionario, así habrá informaciones que podrán ser obviadas y otras que deberán ponerse de relieve.

(II) En segundo lugar, la necesidad de que las buenas obras (semi)bilingüe forjen una nueva identidad lexicográfica y que no estén vinculadas a las convenciones lexicográficas tradicionales. Aunque creemos que el D(S)B es un subtipo de obra bilingüe, defendemos que idealmente debería sobrepasar las fronteras de lo que tradicionalmente se ha entendido como DB. Un buen ejemplo de ello es el papel del equivalente de traducción, que en los DB solía ser el de elemento insertable directamente en el discurso, pero en nuestro estudio proponemos formas alternativas de presentarlo para que desempeñe otras funciones en el discurso lexicográfico.

Sobre la macroestructura de los D(S)B, Climent de Benito (2005, p. 413-420) señaló que pueden presentarse de dos maneras:

- a) dos nomenclaturas (la primera en L2, adaptada del DMA y la segunda, un índice bilingüe alfabético que se restringe al equivalente en L1);
- b) leuario principal con los mismos rasgos (cantidad y selección) del DMA en el que se basa, aunque puede adaptarse a sus usuarios.

Sobre la medioestructura del D(S)B, Climent de Benito (2008, p. 418) afirmó que está marcada por remisiones internas entre entradas y lemas, principalmente sinónimos y entre entradas e imágenes.

Chen (2011, p. 182) replicó el estudio clásico de Laufer y Kimmel (1997), cuyo objetivo era investigar los patrones de uso del D(S)B y afirmó que en las obras (semi)bilingües es importante comprender las preferencias de consulta de los usuarios del diccionario, ya que tienen opciones sobre cuál idioma será leído y cómo van a utilizarlo. Así, a través de pruebas de usuarios comprobó que en las consultas:

- (I) los D(S)B son mejores para actividades de producción y recepción que los diccionarios monolingües y que los bilingües;
- (II) la combinación entre la información en la L1 y la L2 aporta más ventajas que la presentación de esas informaciones por separado;
- (III) las personas utilizan de formas diferentes las informaciones que se incluyen en el diccionario: hay los que prefieren leer la traducción en la L1, la explicación en la L2, o ambas. Chen (2011, p. 191-192) observó que los estudiantes que tenían nivel de competencia más alto leían con más frecuencia la información en L1 y L2. Asimismo, la lectura de la L1 y de la L2 fue significativamente más frecuente que la lectura solo de la L1, que fue significativamente más frecuente que la lectura solo de la L2.

Chen (2011, p. 177) advirtió que uno de los problemas metodológicos fundamentales que atañen a los estudios acerca del uso radica en la diferencia de informaciones que cada obra incluye sobre los lemas y también cómo las representa lexicográficamente. Las reflexiones sobre el uso del D(S)B exceden los límites propuestos por nuestro estudio, de manera que utilizamos las generalizaciones de Laufer y Kimmel (1997) y Chen (2011) para comentar las características y limitaciones de esos repertorios lexicográficos.

Así pues, se pudo observar que, a grandes rasgos, hay en las obras (semi)bilingües para el aprendizaje de lenguas cuatro aspectos descriptores:

- (I) la presencia del equivalente de traducción de los lemas en la L1, con lo cual, este tipo de obra es un repertorio interlingüístico;
- (II) el D(S)B se constituye como una hibridación entre repertorios lexicográficos monolingües y bilingües, aunque se reconoce que hay diferentes grados de mezcla entre características de esas obras;

- (III) el D(S)B resulta ser la mejor combinación entre las características de utilidad y usabilidad de los diccionarios, y
- (IV) el carácter pedagógico volcado hacia el potencial usuario aprendiz de lenguas, es decir, son obras que se definen en función de sus destinatarios.

Por tanto, esas cuatro características asumen diferentes matices en función de la variación de las características de los usuarios y de las lenguas que se describen en el repertorio, aunque son una constante en los D(S)B de forma general.

A modo de conclusión, es fundamental revalorar el papel de las obras lexicográficas en el aprendizaje de lenguas, así sostenemos que el diccionario monolingüe no tiene por qué considerarse una progresión natural en el uso de uno bilingüe en el proceso de aprendizaje de una LE. La creencia que tienen algunos profesores de lenguas de que una obra bilingüe no puede constituirse como una buena herramienta didáctica que potencia el aprendizaje del aprendiz después de los niveles iniciales del aprendizaje se basa en una premisa equivocada desde la perspectiva de la Lexicografía pedagógica contrastiva, la que identifica el repertorio bilingüe como un repositorio de equivalentes de traducción y no como una obra y contrastiva. Sin embargo, si se amplía la concepción de repertorio bilingüe y se lo considerara una obra en la que el significado de las voces de una lengua puede explicarse mediante el uso de otra y, a la vez, es capaz de confrontar información entre las lenguas, será posible atribuir a esa obra un lugar más prominente en el aprendizaje de L2. Asimismo, el concepto de “diccionario puente” también apunta hacia la necesidad de reelaboración de las obras (semi)bilingüe para que se configuren de manera efectiva como un puente entre L2-L1.

Otro aspecto importante que se puso de relieve a través de los estudios acerca del uso de D(S)B es que el aspecto lingüístico (calidad y cantidad de información) de ese tipo de obra lexicográfica no es suficiente para garantizar el éxito de una consulta lexicográfica, sino que tiene que venir acompañado de elementos pedagógicos que garanticen la satisfacción del usuario cuando usa el diccionario. En ese contexto, creemos que al hacer propuestas de tratamiento de los equivalentes de traducción en un D(S)B no será suficiente observar el concepto de equivalencia y/o el material lingüístico que los constituyen, sino también replantear su prominencia en el interior del artículo lexicográfico y cuáles son los recursos que se utilizan para insertarlo en la microestructura. Acerca de esas propuestas se profundiza en el capítulo 4.

El siguiente apartado presenta los argumentos contrarios a los D(S)B desde la perspectiva teórico-práctica de su elaboración y de su uso.

#### 2.2.3.5 Limitaciones de los diccionarios (semi)bilingües

Rundell (1988, p. 127) señaló que los repertorios (semi)bilingües están muy apegados a la tradición monolingüe nativa de la cual derivan. El autor también cuestionó si la inclusión del componente bilingüe en esas obras favorecía la codificación y/o la decodificación. Sin embargo, el estudio de Laufer y Kimmel (1997) comprobó que la presencia de la L1 en los diccionarios aporta al usuario la seguridad que le falta durante la consulta al repertorio, principalmente para decodificar, ya que puede probar las distintas opciones que se le ofrecen en su LM, de manera que es posible inferir que la presencia del equivalente de traducción ayuda prioritariamente en las actividades de comprensión. Por otro lado, para medir la eficacia del D(S)B para actividades de producción, deberían analizarse otros aspectos de la microestructura además de la equivalencia.

Worsh (1999, p. 99) puso de relieve que el cambio no es algo que se tiende a asociar con el diccionario, de forma que esa visión estática y retrógrada sobre los repertorios lexicográficos ha dificultado la aparición de obras totalmente nuevas, como el D(S)B, por ejemplo. Ese autor también indicó algunos motivos que dificultaron el desarrollo de la Lexicografía bilingüe y la aparición de nuevos productos lexicográficos:

- (I) los riesgos financieros a los que estaban sujetos las editoriales de diccionarios;
- (II) la parca existencia de la Lexicografía como profesión y como tema académico de interés durante mucho tiempo;
- (III) la carencia de reflexiones serias y profundas acerca de la LP como ciencia hasta el inicio de los años ochenta y
- (IV) el interés casi exclusivo en los diccionarios monolingües, motivados por la monolingüalidad que dominaba la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aún así, Worsh (1999, p. 101) señaló que el D(S)B motivó un debate internacional a partir de sus características innovadoras porque estableció una paradoja en torno al concepto de obra lexicográfica para el aprendizaje de lenguas. Si por un lado había defensores de esas

obras, principalmente por los beneficios didácticos que ofrecían; por otro, estaban los críticos, quienes afirmaban que ofrecer equivalentes de traducción en la L1 motivaría que los usuarios de los diccionarios no leyeran las definiciones en L2.

El trabajo de Pujol, Corrius y Masnou (2006), que consta de una prueba de usuarios, indicó que la lectura postergada de la información en L2 es una de las desventajas de los D(S)B. Los autores argumentaron que cuando los estudiantes tienen acceso a informaciones en la L1 en el interior del artículo lexicográfico de forma inmediata a las paráfrasis definidoras los usuarios suelen evitarse las lecturas en L2. Por ese motivo, propusieron un nuevo modelo de inserción del equivalente de traducción pospuesto como una forma de “obligar” al usuario a leer en la L2. Ese tipo de recursos se evalúa en el capítulo 4 para respaldar nuestras propuestas lexicográficas.

Nakamoto (1995) también destacó otros argumentos en contra de los repertorios (semi)bilíngües. El autor indicó que esos diccionarios:

- (I) son insuficientes con respecto a los estándares que deben establecerse en un diccionario bilíngüe para el aprendizaje ya que presentan menos material bilíngüe y de distinta calidad que un DB de aprendizaje, principalmente porque parten de una tradición monolingüe;
- (II) ofrecen un único equivalente de traducción: los compiladores intentan no dar toda la información al usuario, sino sugerirla<sup>68</sup>, también por restricción de espacio.

La insuficiencia de la información bilíngüe del D(S)B comparada con las obras bilíngües se relaciona con el origen del que parten esos diccionarios (obras monolingües para el aprendizaje de LE que se destinan a usuarios muy genéricos), además de cuestiones editoriales, pues deben atender a públicos muy amplios. Defendemos que si se dirigen a grupos de usuarios específicos sería más factible que la información se caracterizara como contrastiva, de hecho, y que tuviera más calidad que tiene la que se ha incluido en esas obras hasta el momento. Asimismo, ofrecer un único equivalente de traducción se relaciona con la

---

<sup>68</sup> Nakamoto (1995): (...) *because the compilers are not intent on ‘whispering in the ear of the user.* [En traducción nuestra, ‘porque los compiladores no tienen la intención de “susurrar al oído del usuario”’.]

dificultad de reconocer esos repertorios como obras bilingües y también de entender la importancia de la L1 en la adquisición de la L2.

Climent de Benito (2008, p. 419) y Marelló (1998, p. 310) afirmaron que una de las mayores críticas a los D(S)B es que son monodireccionales, carecen de la nomenclatura L1-L2. Ellos también puntualizaron que las bilingüalizaciones suelen ser genéricas, no tienen en cuenta a un usuario o un par de lenguas específico, de forma que eso puede debilitar las intenciones didácticas de ese tipo de diccionario. En ese contexto, cabe señalar que el criterio de dirección en una obra lexicográfica bilingüe se relaciona con la posición que la LM del usuario ocupa, o sea, si es lengua fuente o meta. La mayoría de esas obras derivan de repertorios monolingües, que son monodireccionales. Aún así, muchos D(S)B incluyen un apartado L1-L2, sin embargo ese apartado suele venir en forma de glosario<sup>69</sup>. El hecho de presentar un glosario no quiere decir que el repertorio sea bidireccional, pues según Carvalho (2001, p. 53) el diccionario bidireccional es que le sirve a los hablantes de las dos lenguas de forma a subsanar sus diferentes necesidades de codificación y descodificación.

Duran y Xatara (2005, p. 52) señalaron que el D(S)B presenta cantidades desproporcionales de L1 y L2, ya que suelen aportar mucho más contenido en L2. Por ende, esos repertorios no podrían ser, de hecho, bilingües. Sin embargo, las autoras señalaron que esa crítica no es tan relevante porque defienden que los repertorios (semi)bilingües, al presentar dos lenguas en contacto, son obras bilingües. Estamos de acuerdo con esas autoras. En nuestro estudio consideramos los D(S)B como repertorios bilingües porque involucran dos lenguas en la descripción lexicográfica. Además, también ponemos de relieve que la calidad de la información en L1 y la forma de presentarla al usuario debería ser más relevante en los D(S)B que la cantidad de material que se ha incluido tradicionalmente en esas obras lexicográficas.

A modo de síntesis, es posible afirmar que la crítica fundamental que se hizo a los D(S)B se relaciona, principalmente, con su apego a la tradición lexicográfica pedagógica de la que deriva: monolingüe, con todas las consecuencias que eso conlleva, ya sea la dificultad de concebirlo como obra lexicográfica bilingüe, desproporción de material entre L2-L1 o,

---

<sup>69</sup> De acuerdo con Porto Dapena (2002, p. 68), un glosario es un vocabulario contrastivo, que suele configurarse como un apéndice al final de la obra lexicográfica y cuya función es facilitar la lectura e interpretación de un texto.

incluso, los usuarios demasiado genéricos. Por tanto, organizamos las limitaciones que se han señalado en la Metalexigrafía a los D(S)B en torno a los siguientes puntos:

(I) el D(S)B como nueva conceptualización de obra lexicográfica;

Dado el apego a la tradición monolingüe de la cual deriva, ha sido difícil entenderlo como un nuevo subtipo de obra bilingüe que podría asociarse a nuevos retos en el aprendizaje de lenguas. Cabe señalar la dificultad de asociar obras lexicográficas a lo nuevo, como por ejemplo, considerar que el D(S)B pueda ser una obra lexicográfica bilingüe y presentar contenidos en L2. Eso contraria, en cierta medida, lo que se ha creído hasta hoy, que el D(S)B es una obra monolingüe que incluye algunos contenidos en L1.

(II) los aspectos lingüísticos contrastivos del D(S)B;

Implica replantear la relevancia que la L1 puede llegar a tener en el aprendizaje de la L2, de forma que su uso en una obra lexicográfica asuma un papel pedagógico fundamental en la elaboración de diccionarios que incluyen más de una lengua. Desde tal perspectiva, el componente bilingüe tendría un rol de destaque, transversal a toda la obra lexicográfica y no apareciendo únicamente al final de cada acepción en forma de un equivalente de traducción aislado y sin relación con el contenido semántico del artículo lexicográfico.

Además, conlleva tener en cuenta que históricamente los D(S)B partieron de obras monolingües y se desarrollaron como repertorios lexicográficos monodireccionales, describiendo únicamente la L2, con inserción de un contenido bilingüe posterior a su elaboración, de forma que el contraste entre las lenguas apenas se nota. Sin embargo, defendemos que el D(S)B sea una obra lexicográfica interlingüística de hecho y, por tanto, que incluya aspectos lingüísticos contrastivos de las dos lenguas involucradas de forma prominente.

(III) el usuario genérico del D(S)B.

Esa crítica también se relaciona con el origen de la mayoría de los D(S)B: las obras lexicográficas monolingües. Como los repertorios lexicográficos monolingües para el

aprendizaje suelen servir a muchos usuarios y no a grupos específicos, las adaptaciones no llegan a los estándares que tienen las obras bilingües pedagógicas que tienen su origen inherente en el contraste entre un par de lenguas.

En ese contexto, nuestro estudio reitera que el D(S)B se dirija a usuarios con características delimitadas (de LM, de un determinado nivel de competencia en la L2, que se encuentra en un determinado nivel educativo, etc). Con ello, se espera que las bilingüalizaciones dejen de ser genéricas y pasen a ser significativas para el usuario, contribuyendo para el fomento del aprendizaje de una lengua específica en un momento determinado.

A lo largo de este capítulo observamos diversos aspectos que se ciñen a los D(S)B y a la LP por entender que esos diccionarios son productos lexicográficos que se insertan entre las producciones de ese ámbito de la Lexicografía. Nos detuvimos en observar la caracterización de la LP, sus orígenes y problemáticas involucradas tanto desde la perspectiva teórica, como también aplicada. Todo ello nos incitó a entenderla como un área teórica y práctica que es compleja y que se está estructurando como subcampo del saber que aún carece de una teorización que no depende exclusivamente de conceptos fraguados por la tradición lexicográfica, sino que se urden también por las áreas afines con las cuales se relaciona de cerca, tales como la LA, la Traductología o las teorías lingüísticas, por ejemplo. Tenerlo en cuenta nos permite comprender cuáles son los pasos que involucran el avance teórico y práctico necesario en las reflexiones y producciones de diccionarios pedagógicos, como el D(S)B, por ejemplo.

Así pues, investigamos cómo los D(S)B surgieron en la LP, la discusión que hay sobre su concepción y cómo se relaciona con las diferentes posibilidades de designación, qué características pueden tener y también cuáles son los argumentos en favor y en contra de esas obras lexicográficas. En ese contexto, conocer los D(S)B y organizar una taxonomía de esas obras permite clasificarlas adecuadamente de acuerdo con los principios teóricos y prácticos que se establecen en este entorno. Como consecuencia, se podría producir mejores diccionarios de ese tipo. Además, describir el D(S)B, destacando sus puntos favorables y sus debilidades permite concebirlo como una alternativa que se configura como la mejor combinación entre utilidad y usabilidad, logrando superar la dificultad de manejo que suponían las obras monolingües, vinculada a la seguridad y las facilidades de manejo que le

aportan al aprendiz la obra bilingüe. Es decir, como una reconceptualización de un objeto lexicográfico pedagógico, como lo planteado por Nomdedeu Rull (2017).

Creemos que los avances de la LP, así como los estudios de la LA y los estudios de la Lingüística Contrastiva motivarán trabajos que busquen aclarar datos sobre los usuarios, las similitudes y diferencias entre las lenguas, lo que deberá reflejarse en la calidad de las obras. En esta dirección, Nomdedeu Rull (2017, p. 190) señaló que cuando se cambie la concepción de lengua en los diccionarios pedagógicos, que nacen de una naturaleza descriptiva, sin embargo se redactan desde la una perspectiva normativa, los diccionarios pedagógicos finalmente podrán concebirse como obras novedosas. Aspiramos que nuestra propuesta contribuya para que se avance hacia este camino.

En el siguiente apartado repasaremos los aspectos que se ciñen a los estudios contrastivos como una de las bases fundamentales de nuestro estudio para reconceptualizar el D(S)B.

### 2.3 LOS ESTUDIOS CONTRASTIVOS

En este estudio defendemos que un D(S)B ha de basarse en una perspectiva contrastiva entre las dos lenguas que involucra. Así, tanto los estudios lingüísticos en los cuales se basa esa obra, como también las propuestas lexicográficas prácticas de presentación de esos contenidos lingüísticos deberán partir de aspectos contrastivos entre las lenguas. En tal contexto, se tienen en cuenta las similitudes y las diferencias entre las lenguas que pueden interferir en la interpretación que el potencial usuario hará de la información que se registra en el artículo lexicográfico. Esa aseveración parte de la premisa elaborada por Durão, Sastre Ruano y Werner (2012, p. 69), para quienes un DB<sup>70</sup> para aprendices de LE debe basarse en una doble concepción metodológica: (I) no puede concebirse como un diccionario de equivalentes, pero sí debe ser una obra lexicográfica contrastiva, (II) tal contrastividad debe tener en cuenta el grado de parentesco que hay entre tales lenguas y también las diferencias que hay entre ellas.

Asumiendo el planteamiento de Durão, Sastre Ruano y Werner (2012, p. 69), contrastar lenguas, aunque sea desde una visión parcial, puede auxiliar a aclarar algunas zonas

---

<sup>70</sup> Recordando que en 2.2.3 señalamos que entendemos en D(S)B como un repertorio lexicográfico bilingüe.

borrosas que hay entre ellas. Además, ayuda a delimitar diferentes aspectos sobre esas lenguas, lo que contribuye para la actividad lexicográfica bilingüe, en consonancia con lo planteado por Fanjul y González (2014, p. 199, traducción nuestra):

El objeto de conocimiento no tiene una existencia pura a parte del abordaje que lo constituye y, como consecuencia, pensamos que en aspectos de lo real la delimitación de “una lengua” lo oscurece y que ello pueda iluminarse por la comparación con otra delimitación<sup>71</sup>.

Por tanto, en nuestra investigación los estudios contrastivos basan prioritariamente tres áreas del estudio:

- (I) la selección de unidades verbales que se analizan en el capítulo 3 y para las cuales se hace la propuesta lexicográfica del capítulo 4;
- (II) el estudio de la polisemia de los verbos que se acoten para el análisis de (I) en la dirección lengua española-portuguesa;
- (III) la propuesta de artículo lexicográfico de esas unidades verbales en un D(S)B en cual se pongan de relieve los equivalentes de traducción interlingüísticos de tales unidades léxicas desde una perspectiva de obra lexicográfica contrastiva.

Partimos, asimismo, del supuesto que la coherencia de una propuesta contrastiva que base el quehacer lexicográfico no necesita obligatoriamente centrarse en un modelo teórico específico, sino que puede asumir el principio metodológico del contraste entre las lenguas presentes en el producto lexicográfico en cuestión, es decir, del contraste del funcionamiento entre esas lenguas y sus características específicas. Así, en nuestra propuesta de trabajo lexicográfico utilizamos con igual valor de importancia los aportes de los tres principales ámbitos de los estudios contrastivos: el análisis contrastivo, en adelante AC, el análisis de errores, en adelante AE, y el análisis de interlengua, en adelante IL. Además, los estudios contrastivos han sido enmarcados tradicionalmente por los supuestos de la Lingüística Contrastiva, de manera que hacemos un breve recorrido por algunos conceptos clave de ese dominio.

---

<sup>71</sup> [En original] *O objeto de conhecimento não tem uma existência pura por fora da abordagem que o constitui e, em consequência, pensamos que aspectos do real que a delimitação de “uma língua” obscurece possam ser iluminados pela comparação com outra delimitação.*

### 2.3.1 La Lingüística Contrastiva

En ese epígrafe tratamos de la definición, el origen y los modelos de estudio de la Lingüística Contrastiva, en adelante, LC.

La LC, según Santos Gargallo (1993, p. 26), “se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2.” De lo que puso de relieve la autora, se puede inferir que la LC no solo contrasta lenguas, sino que tiene el afán de aportar reflexiones al ámbito de la enseñanza de LE desde una perspectiva contrastiva de las lenguas.

Asumiendo que la LC tiene como fin primero la construcción de una gramática descriptiva y contrastiva entre dos lenguas en uno solo documento, Ferreira (2005, p. 160) matizó que a partir de las descripciones contrastivas de dos o más lenguas la LC logra predecir las dificultades y su naturaleza en el aprendizaje de LE. En tal contexto, esa autora señala que la LC forma parte de la LA y se dedica al contraste sincrónico entre dos o más sistemas lingüísticos.

Durão (2007, p. 11), por otra parte, añadió a la LC la perspectiva intralingüística que puede conllevar y señaló que la LC “es el área que se centra en la observación de sistemas lingüísticos propios de aprendices de LE frente a su LM, así como de distintas variantes de una misma lengua.” Ese planteamiento es de especial importancia porque inaugura una perspectiva en la cual se entiende que la LC es el ámbito en el que se realizan análisis de interlenguas de estudiantes de idiomas no nativos y también análisis interlingüísticos para desvelar cómo cada sistema se constituye frente a otro.

Los estudios en el ámbito de la LC, de acuerdo con Vez Jeremías (2004, p. 148), han nacido en un momento en el cual ya se aceptaba que las lenguas forjan nuestra concepción de realidad y cómo la percibimos, de forma que hay tantas realidades posibles como lenguas diferentes. En ese contexto, aseveró que siempre que alguien se apropia de una nueva lengua, debe apropiarse también del medio sociocultural que le permite negociar nuevos significados lingüístico-culturales que son imprescindibles para comunicarse en tal lengua. Tal planteamiento ha impulsado la educación lingüística basada en una retórica contrastiva. Desde esa perspectiva, es posible afirmar que la LC nace, principalmente, de un interés pedagógico que relaciona el aprendizaje de una L2 a la L1, así como también involucra cuestiones cognitivas, sociales e interculturales al aprendizaje de lenguas de manera comparada entre dos

sistemas que participan de una situación de aprendizaje.

Según Santos Gargallo (1993, p. 41-42), los estudios contrastivos no son un fenómeno reciente, empezaron a registrarse a mediados de los años cuarenta, a partir de los planteamientos de Sapir Whorf. Sin embargo, esa autora señaló que esa historia anterior no se tiene mucho en cuenta y se considera que el punto de arranque de la LC ha sido los estudios de de Fries (1945) y Lado (1957). Así, defendió que una preocupación científica de hecho en ese ámbito solo tuvo lugar tras la Segunda Guerra Mundial, periodo en el cual ha habido importantes cambios en el panorama de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de las demandas comunicativas que surgieron. En ese contexto se empezó a creer que conocer las divergencias que había entre L1-L2 permitiría que los profesores enfatizaran u omitieran determinados puntos durante la enseñanza de LE, de manera que se fomentó el contraste entre lenguas como una fuente de mejoría en la enseñanza y en los materiales didácticos implicados en ello. Corroborando lo que se señala, Santos Gargallo (1993, p. 43) enfatizó:

Es evidente que los estudios contrastivos tenían por objetivo mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se sostenía que el conocimiento de las áreas de dificultad mediante el contraste entre dos lenguas en contacto, podía proporcionar la información necesaria para llevar a cabo ese objetivo. Así el profesor de lenguas que cuenta con este tipo de información, sabrá mejor cómo orientar la instrucción, qué aspectos enfatizar y cuales eludir. Con esa idea surgieron los estudios contrastivos.

Aún acerca del origen de la LC, Benítez Pérez (2004, p. 24) y Arcos Pavón (2009, p. 105) igualmente señalaron que los autores pioneros de la LC han sido Fries (con la publicación de su obra *Teaching and learning English as a Foreign Language*, en el año 1945) y Lado (al publicar *Linguistics Across Cultures*, en el año 1957), en la cuna del estructuralismo lingüístico norteamericano.

Como es posible percibir, las cuestiones pedagógicas que se ciñen al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas han sido las principales cuestiones que han fomentado el nacimiento y desarrollo de la LC. En tal contexto, Vez Jeremías (2004, p. 156) indicó que la LC ha sido un hito en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que ha sido revalorado recientemente:

(...) los últimos años son testigo de una revalorización de la lingüística del contraste por vía de la denominada retórica contrastiva. Una dirección que, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (...) está alimentando una expectativa de trabajo didáctico que reorienta el ámbito de la lectoescritura hacia una perspectiva sociocultural de la actividad lingüística, al tiempo que revitaliza postulados semiolvidados (o intencionalmente perdidos) desde recientes consideraciones que insisten en el valor de la lengua como apropiación cultural. (VEZ JEREMIAS, 2004, p. 156).

Por lo tanto, según lo planteado, el interés por el componente cultural de la L2 ha representado un giro en el interés del ámbito del aprendizaje de lenguas, a partir del cual el componente intercultural cobra relevancia. En ese contexto, se impulsan los estudios contrastivos como forma de entender y poner en relación las diferentes posibilidades de comportamientos interculturales que los aprendices de lenguas puedan tener cuando reinterpretan las posibilidades de la L2 a la luz de sus conocimientos de la L1.

Asimismo, nos parece importante ubicar cuál es el dominio de la Lingüística en la cual se inserta la LC. Santos Gargallo (1993, p. 27) aseveró que la LC consiste en un tipo de investigación que se basa en la observación de dos o más lenguas, generalmente la lengua extranjera de un aprendiz y su LM. De forma que es posible inferir que esa autora entiende que la LC, al dedicarse al contraste sincrónico entre lenguas, se inserta en la LA. Durão (2004, p. 11), al igual que Santos Gargallo (1993), también entendió que la LC es una rama de la LA que busca prioritariamente perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE.

Por otro lado, Vez Jeremías (2004, p. 152), aunque reconoce que la LC ha sido ampliamente desarrollada desde la LA, puso de relieve el carácter interdisciplinar de la LC que ha sido capaz de aunar aspectos lingüísticos y psicológicos que interfieren en el ámbito didáctico del aprendizaje de LE, ya que toma en consideración la relación que hay entre los dos sistemas lingüísticos dentro del individuo (lo ejemplifica con los casos de interferencia).

Sobre el ámbito de la Lingüística que engloba la LC, Andrade (2011, p. 20) es de opinión un poco diversa y afirma que la LC se inserta en la intersección que hay entre lingüística teórica y aplicada, ya que los estudios contrastivos además de estudios volcados al aprendizaje de lenguas, se ocupa también de estudios que se dedican a diferentes niveles lingüísticos, tales como el morfosintáctico, fonético-fonológico y léxico de dos o más lenguas.

En este trabajo concordamos con lo planteado por Andrade (2011), que la LC implica la articulación entre aspectos teóricos y aplicados de la Lingüística. Eso incide directamente en el interés particular de nuestra investigación: un estudio lingüístico contrastivo en el cual la contrastividad no tiene como fin primero el desarrollo de metodologías para el aprendizaje de lenguas, sino que subsidia con datos lingüísticos la confección de parámetros aplicables a un material que sirve de apoyo al aprendizaje de LE. Por tanto, en consonancia con Andrade (2011, p. 20), defendemos que la LC es un ámbito de estudios capaz de conectar la lingüística teórica a la aplicada, así la LC se localiza en esa zona fronteriza. Asimismo, entendemos que en la medida que se parte de una descripción lingüística fundamentada de un determinado

fenómeno o estructura lingüística de una lengua en comparación con otra, y eso tiene una motivación pedagógica, sea la enseñanza de lenguas o la producción de materiales para este fin, estamos practicando LC.

De acuerdo con Santos Gargallo (1993, p. 28-29), la LC posee dos versiones: una teórica y otra aplicada. La diferencia entre esas versiones es el objetivo final de la investigación, pues la LC teórica se ocupa de las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas ofreciendo un modelo adecuado para la comparación entre elementos de las lenguas, proporcionando reflexiones que operan en el ámbito de los universales lingüísticos.

Por otra parte, la LC práctica estudia cómo las categorías universales se realizan en las lenguas comparadas, es decir, busca las diferencias y similitudes entre las lenguas para una aplicación práctica de los resultados a la enseñanza y aprendizaje de LE. Durão (2004, p. 03) lo simplificó señalando que la LC teórica ofrece las condiciones para la reflexión sobre cómo los universales lingüísticos funcionan en cada lengua y la LC práctica “tiene por meta la realización de los contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas.”

Así pues, nuestro trabajo se inserta en la LC práctica. Es decir, nos interesan aspectos contrastivos en tres ámbitos análogos que giran alrededor de un D(S)B de lengua española para brasileños:

- (I) cómo se da la significación de los verbos polisémicos en la lengua española en contraste con la portuguesa;
- (II) que qué manera una obra lexicográfica (semi)bilingüe registra esos significados en ambas lenguas y
- (III) cuál sería la forma más adecuada de registrar las similitudes y diferencias que se encuentren en (I) en un artículo lexicográfico de verbos en una obra (semi)bilingüe que se conciba como repertorio lexicográfico contrastivo.

Los puntos (I), (II) y (III) se basan en la premisa que el fenómeno de la polisemia complica la redacción y la presentación lexicográfica de los equivalentes interlingüísticos en un D(S)B de lengua española para usuarios brasileños. Por lo tanto, partiendo de un análisis contrastivo obtuvimos datos que subsidian una propuesta lexicográfica contrastiva de presentación de los equivalentes de traducción del español al portugués de unidades léxicas verbales polisémicas en un D(S)B de lengua española para usuarios brasileños.

Así pues, como un resumen de lo que se ha recabado acerca de la LC, presentamos el

siguiente cuadro:

Cuadro 6 – La Lingüística Contrastiva.

<b>Lingüística Contrastiva</b>		
<b>Concepto</b>	Contraste interlingüístico	Área de la Lingüística que observa sistemas lingüísticos de aprendices de L2 en contraste con su L1.
	Contraste intralingüístico	Área de la Lingüística que observa diferentes variedades de una misma lengua.
<b>Origen</b>	Nace del interés pedagógico en relacionar el aprendizaje L2-L1.	
	Aparece a mediados de los años cuarenta, tras la Segunda Gran Guerra.	
<b>Autores pioneros</b>	Fries (1954) Lado (1957)	
<b>Objetivo</b>	Optimizar la enseñanza L2 a partir del contraste con la L1.	
<b>Área en que se localiza</b>	Intersección entre la Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada.	
<b>Versiones</b>	LC Teórica	Reflexiona sobre el funcionamiento de los universales lingüísticos.
	LC Aplicada	Se ocupa de los contrastes sincrónicos de hecho entre L2-L1.

Fuente: Elaboración propia (2019).

Por lo tanto, el estudio que proponemos se centra en las reflexiones de la LC aplicada. Ese ámbito de la LC desarrolló tres modelos de análisis que se cotejan brevemente en el siguiente epígrafe: el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y el modelo de análisis de interlengua.

### 2.3.1.2 Un breve cotejo entre los modelos de la LC

Hemos señalado que nuestro interés en observar los diferentes ámbitos de los estudios contrastivos parte de basar coherentemente las propuestas lexicográficas que se hacen en nuestra investigación en el contraste entre las lenguas de ese repertorio (semi)bilingüe hipotético, es decir, centramos nuestra propuesta en la LC aplicada. Por ese motivo revisamos cuáles han sido los aportes de cada uno de los modelos específicamente y cómo todo ello puede ser útil para nuestras consideraciones.

En ese contexto, Andrade (2011, p. 38) aludió a Sridhar (1981) e indicó que los tres modelos de la LC representan las diferentes fases del desarrollo teórico-metodológico del área

que permiten entender los errores de los estudiantes. Así, corroborando nuestras creencias que acabamos de comentar, Andrade (2011, p. 39) subrayó que los resultados de los análisis contrastivos consisten en indicadores importantes para la preparación de clases y materiales, además de contribuir para el perfeccionamiento lingüístico del profesor de lenguas. Para ratificar su planteamiento, Andrade (2011, p. 39) recupera una idea de Durão (1988), para quien los materiales didácticos elaborados en base en el contraste de lenguas se constituyen en importantes recursos para aprendices de lenguas próximas, como el portugués y el español, ya que así podrán evidenciar las diferencias de forma, significado y distribución de los elementos contrastados.

Así, estamos de acuerdo con la premisa de que el contraste entre lenguas mejora las metodologías para la enseñanza de las mismas e incide de manera significativa en la producción de materiales didácticos, ya que acepta e utiliza como un recurso pedagógico algo que es inherente al aprendizaje de una LE, la existencia anterior de conocimientos lingüísticos de diferentes órdenes de la LM (estructurales, sociolingüísticos y pragmáticos, etc). Bajo esa perspectiva, repasamos las consideraciones más relevantes acerca del aprendizaje desde los diferentes ámbitos de la LC. Por lo tanto, como un resumen de lo que se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, señalamos que, a nuestro juicio, los modelos que componen la LC se diferencian substancialmente en torno a cuatro ejes principales: el andamiaje teórico que los respaldan, el objeto y el objetivo de análisis, el concepto de error y las metodologías de análisis lingüístico. Todo ello se organiza en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7 – Comparativo entre los 3 modelos de la LC.

	<b>AC</b>	<b>AE</b>	<b>IL</b>
<b>Teorías subyacentes</b>	- Estructuralismo y psicología conductual comportamentalista	- Generativismo y teorías mentalistas	- Generativismo y teorías mentalistas
<b>Objeto y objetivo de análisis</b>	- Gramática y/o estructuras de la lengua (versión fuerte) y producciones de los aprendices (versión débil) para hacer las predicciones hipotéticas de los errores posibles.	- Producciones orales y/o escritas de los aprendices de LE para constatar las áreas/contenidos de posibles dificultades de aprendizaje.	- Producciones orales y/o escritas de los aprendices de LE para sistematizar las diferentes etapas del aprendizaje a partir de la interacción entre LM-LE que se observa en la producción lingüística.
<b>Concepto de</b>	- Elemento que debe	- Elemento que indica	- Elemento que

<b>error</b>	evitarse, generado por la interferencia de la LM y que perjudica el aprendizaje de la LE.	las áreas de dificultad y sirve como información para elaborar estrategias de aprendizaje y/o materiales didácticos de la LE.	caracteriza el nivel de conocimiento lingüístico que el aprendiz tiene de la LE en cada momento de su aprendizaje.
<b>Metodología</b>	- Contrastes entre LM-LE	- Contraste entre las producciones lingüísticas del aprendiz y la LE.	- Identificación de los errores en la interlengua del aprendiz para comparar esos errores a la LM y a la LE.

Fuente: Elaboración propia (2019).

Por lo tanto, tras observar los aspectos que conciernen a los diferentes modelos, ha sido posible inferir que todos presentan puntos favorables y carencias, según el objetivo pedagógico que se tenga en cuenta, ya sea la enseñanza de lengua o la elaboración de materiales didácticos. Sin embargo, hay algo que es fundamental y es recurrente en todos los ámbitos de análisis que hemos revisado, la reconciliación y la aceptación del contacto entre lenguas como inevitable en el aprendizaje de una LE, o dicho de otra forma, en las propuestas de análisis de la LC la LM del aprendiz de LE se reconoce como un elemento vital para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Así, al asentir que cada una de las propuestas revisadas puede aportar algo útil a nuestras reflexiones acerca del diccionario como material didáctico fundamental en el aprendizaje de lenguas, creemos que integrar diferentes perspectivas y metodologías contrastivas puede ser favorable al desarrollo de un objeto pedagógico que refleje ese entendimiento de la importancia de reconocer la LM del aprendiz de lenguas como fundamental en el aprendizaje de LE. Esa decisión corrobora lo planteado por Durão (2004b):

Postulamos que, en cualquiera de sus modelos, la LC contribuye, incuestionablemente, para el perfeccionamiento de la formación de profesores de lenguas, lo ideal es su integración, puesto que son, en realidad, etapas complementarias en el sentido de proporcionar un enfoque y un material didáctico más compatible con las necesidades de los estudiantes de lenguas<sup>72</sup> (DURÃO, 2004b, p. 22, traducción nuestra).

Posteriormente, Andrade (2011, p. 21) también señaló que, aunque los diferentes modelos de la LC cuando fueron propuestos se han considerado antagónicos en su forma de

---

<sup>72</sup> [En original] *Postulamos que, em qualquer de seus modelos, a LC contribui, inquestionavelmente, para o aprimoramento da formação de professores de línguas, o ideal é a integração deles, visto que são, na verdade, etapas complementáveis no sentido de propiciar um enfoque e um material didático mais ajustado às necessidades dos estudantes de línguas.*

concebir los errores y el aprendizaje de lenguas, es común que se usen de forma complementaria en estudios y propuestas. Opinión análoga a la de Ferreira (en prensa), para quien los modelos contrastivos no se excluyen, sino se complementan y trabajar con ellos de manera integrada se refleja en beneficios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Por consiguiente, esta investigación utilizó de forma integrada los parámetros que se han desarrollado desde las diferentes propuestas contrastivas para auxiliar en la elaboración de propuestas lexicográficas en las cuales sea posible rescatar la ineludible importancia de la LM en un repertorio lexicográfico para el aprendizaje de LE. Además, nuestra investigación anhela cubrir la laguna que Rienda y Nieto Núñez (2018, p. 105) señalaron al analizar materiales didácticos para el aprendizaje de ELE para usuarios brasileños desde la perspectiva de la LC: “debemos destacar que la teoría y la práctica no caminan de la mano, porque las divergencias lingüísticas y especialmente, las socioculturales no reciben la atención requerida.” Por ese motivo, en el siguiente epígrafe nos dedicamos a la observación de los aspectos que se ciñen a la teoría y la práctica de elaboración de diccionarios contrastivos para el aprendizaje de LE, haciendo hincapié en el par de lenguas española-portuguesa.

### **2.3.2 La Lexicografía Bilingüe Contrastiva**

Este apartado recaba conceptos y reflexiones acerca de aspectos involucrados en la Lexicografía Bilingüe Contrastiva, en adelante LBC, como el ámbito de la lexicografía que incorpora en su teoría y práctica las metodologías establecidas desde los estudios contrastivos. Así, entendemos la LBC de acuerdo con lo planteado por Haensch y Werner (1993), Hartmann (2007), Durão (2009), Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, 2012), Sastre Ruano (2013) y Durão (2019) como la teoría y la práctica lexicográfica que tiene como objetivos reflexionar y producir repertorios lexicográficos interlingües<sup>73</sup> en los cuales la información contrastiva acerca de las unidades lematizadas en las diferentes lenguas que involucra es el

---

<sup>73</sup> Hartmann (2007, p. 01) definió la Lexicografía interlingüe como la labor lexicográfica compleja que se relaciona con el diseño, la compilación, el uso y la evaluación de diccionarios de diferentes idiomas. En ese contexto, caracterizó el diccionario interlingüe como una obra de referencia que contiene informaciones sobre más de un idioma y se configura como una categoría de obra lexicográfica a la que se alude cuando se enfatiza el contraste con el DM o cuando la distinción entre DB y diccionario multilingüe se considera irrelevante.

contenido central de los artículos lexicográficos. Observar las cuestiones relativas a la LBC en ese trabajo es fundamental porque defendemos que el D(S)B debe forjarse como una obra lexicográfica bilingüe contrastiva, es decir, un tipo de obra bilingüe especial, como se desarrolla a lo largo de este apartado.

Desde una perspectiva integradora y más amplia que la LB tradicional, Durão (2009, p. 18) señaló que el diferencial de la LBC es incluir en los repertorios lexicográficos bilingües, a los que llama *Diccionarios Bilingües Contrastivos*, en adelante DBC, además de los equivalentes de traducción, información que confronte las características constitutivas y las reglas de uso de las unidades léxicas de la LM con los rasgos semánticos de las unidades léxicas en la LE, teniendo en cuenta las posibilidades de transferencia y advirtiéndolo acerca de las posibles interferencias entre ambas lenguas. Por tanto, es posible inferir que la LBC se fundamenta en los supuestos de la LC, que presentamos en los apartados anteriores.

Así, asumimos que la LBC se configura como una convergencia entre los estudios de la LB y de la LC, cada cual aportando sus teorías y metodologías de trabajo a un área de la Lexicografía que tiene como principal enfoque de trabajo la reflexión y la producción de obras lexicográficas en las cuales el contraste entre lenguas tiene un papel pedagógico central en los diccionarios que estudia. Desde esa perspectiva, tanto la LC como la LBC se localizan en la zona de reflexión fronteriza del contacto entre lenguas, la primera con su interés más volcado hacia el proceso de aprendizaje de lenguas y la segunda más dirigida hacia el diccionario que utiliza ese contacto lingüístico como instrumento pedagógico capaz de fomentar el aprendizaje.

En el siguiente apartado observamos el surgimiento de la LBC y de los diccionarios contrastivos.

### *2.3.2.1 El origen de la Lexicografía bilingüe contrastiva y del diccionario bilingüe contrastivo*

Defendemos que la LBC es un desarrollo ulterior de las reflexiones que han tenido lugar en la teoría y en la práctica lexicográfica bilingüe, principalmente con finalidades pedagógicas, es decir, la LB aplicada a diccionarios para la enseñanza/aprendizaje de

lenguas<sup>74</sup>. Por tanto, para desvelar el principio de la investigación en la LBC, partimos de observar el paso de la reflexión de los DB tradicionales a los DBC.

Hartmann (2007, p. 20), aunque no utilizó la designación LBC, fue uno de los metalexícógrafos pioneros en relacionar la importancia de los estudios contrastivos con la Lexicografía que él nombra *interlingüe*, pero que, a nuestro parecer, trata de los supuestos que se identifican con la LBC. Nos referimos sobre todo a la reflexión/producción de diccionarios centrada en un perfil de usuarios específicos, para funciones determinadas y cuyas obras bilingües son repertorios lexicográficos capaces de mostrar las zonas de convergencia y divergencias formales y/o significativas entre las unidades léxicas en las diferentes lenguas. El trabajo de Hartmann (2007), que consiste en una recopilación de ensayos sobre los equivalentes de traducción, la LC y el DB, publicados originalmente entre los años 1969 y 2007, se titula *Lexicografía Interlingüe* y discute muchos aspectos que se relacionan con la LBC, tal como la relevancia de los estudios contrastivos y su aplicabilidad en la LB. Sin embargo, es interesante observar como incluso en los textos más actuales que se han publicado en Hartmann (2007) no se mencionan las designaciones LBC o DBC. A nuestro parecer, es bastante significativo que esos términos no figuren en esa obra, que es uno de los pocos estudios del área que se extienden por un periodo de tiempo más largo. Sería posible conjeturar que ni la LBC, ni los DBC son conceptos que la Metalexigrafía haya terminado de delimitar los dominios teórico-prácticos.

Durão (2009, p. 16-19) señaló que el surgimiento de los DBC se han impulsado por las críticas de insuficiencia que el DB tradicional recibió, principalmente para las actividades de codificación. En tal contexto, una de las formas de mermar las insuficiencias sería centrar la producción de DB en las características y necesidades del usuario potencial. Así, según Durão (2009, p. 18), el DBC nace como un nuevo tipo de repertorio lexicográfico que puede subsanar las lagunas dejadas por los DB porque estaría más en consonancia con la teoría de las funciones lexicográficas, es decir, más volcado hacia funciones lingüísticas específicas: producción y comprensión. Además, sobrepasaría la funcionalidad del DB tradicional al

---

<sup>74</sup> Somos conscientes de que la LBC puede tener otras finalidades además de la pedagógica, como el ejemplo de diccionarios contrastivos intralingüísticos, como el ejemplo de la obra de Haensch y Werner (1993), que es una obra contrastiva entre dos variedades del español, el peninsular y el colombiano, pero para el estudio que proponemos nos interesa la LBC con objetivo pedagógico.

ofrecer más que el equivalente de traducción, dedicándose a discriminar de manera declarada las diferencias entre las unidades léxicas en la LE y la LM del usuario.

Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 188) asociaron el surgimiento de nuevos DB para el aprendizaje de LE a la posibilidad de combinar en un único repertorio lexicográfico el tradicional equivalente de traducción que se ofrece en el DB con instrucciones en la LM del usuario. Así, de acuerdo con Durão, Sastre Ruano y Werner (2012, p. 70), la información en la LM del usuario en un repertorio lexicográfico bilingüe podría usarse para aportar información contrastiva relativa a las diferencias semánticas que hay entre las unidades léxicas en las dos lenguas. Asimismo, puntualizaron que hubo una revitalización del papel de la LM del usuario en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE y se ha pasado a entender las transferencias como positivas para el aprendizaje (DURÃO, SASTRE RUANO Y WERNER, 2009, p. 190), según lo que se ha desarrollado en los apartados anteriores, eso coincide con el desarrollo de los modelos de los estudios contrastivos. En tal contexto, las informaciones contrastivas explícitas en la LM del usuario del diccionario ayudan a prevenir las interferencias con una exactitud que las explicaciones monolingües no lograrían hacerlo satisfactoriamente en los repertorios monolingües.

Es importante observar que solo en Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, 2012) se utilizan explícitamente las designaciones LBC y DBC. Además, en esos estudios se atribuye a la LM del usuario del repertorio lexicográfico un papel fundamental, el de funcionar como metalengua para mediar las explicaciones contrastivas formales y/o funcionales de las unidades léxicas lematizadas.

Meliss (2015, p. 273), cuyo estudio se destina a plantear propuestas lexicográficas aplicables a un DB de lengua española LE para la producción lingüística de usuarios alemanes, señaló una serie de insuficiencias de los DB tradicionales e indicó que uno de los caminos para solucionarlas pasa por detallar las informaciones lexicológicas de forma contrastiva en las obras bilingües. La autora también aseveró que los DB carecen de desambigüación semántica y sintáctica en los casos de polisemia en la LE y puntualizó que, incluso si hay un estudio contrastivo, los vacíos léxicos que quedan plasmados en el paradigma léxico-semántico son una prueba de la insuficiencia de esos repertorios lexicográficos. Es interesante observar que la autora presenta una propuesta innovadora de DB para la producción y esta se basa en una doble perspectiva, por un lado presenta una agrupación léxico-semántica de los lexemas y, por el otro, se basa en el *tertium comparationis*

de las lenguas involucradas en contraste (MELISS, 2015, p. 287), pero en ningún momento menciona las designaciones DBC o LBC, utiliza únicamente a la designación DB, como tradicionalmente se ha hecho en la metalexigrafía, aunque no cabe dudas de que conceptualmente su propuesta se encaja en el ámbito de la Lexicografía que designamos como LBC, así como el repertorio al que se refiere es el que caracterizamos como un repertorio bilingüe contrastivo.

San Vicente (2017, p. 84), al igual que Hartmann (2007) y Meliss (2015), tampoco se refiere a DBC o LBC, aunque identificamos en sus reflexiones acerca del DB algunos rasgos que asociamos al DBC. El autor vinculó el desarrollo de la historia de la LB al ámbito de estudios interlingüísticos. Además, defendió el uso del DB en el aprendizaje de lenguas volcado a grupos de usuarios determinados y construido desde una perspectiva contrastiva, de manera que sería posible inferir que su trabajo reconoce que una obra interlingüe constituida desde la contrastividad potencia el aprendizaje, como se observa en la siguiente cita:

Se aprende una lengua consultando el DB, pero las posibilidades didácticas aumentan cuando el diccionario está destinado a un usuario específico y cuando los ámbitos descriptivos de la lengua son más completos en términos morfológicos, sintácticos y pragmáticos, y, sobre todo, si esto se propone en términos contrastivos con claridad y eficacia. (SAN VICENTE, 2017, p. 84).

Durão (2018, p. 301) asoció el surgimiento de los DBC al creciente desarrollo de la metalexigrafía y al acercamiento de los docentes al proceso de reflexión y elaboración de obras lexicográficas para el aprendizaje. Así, a partir de la experiencia que el profesor tiene, sería capaz de identificar algunas dificultades del proceso de aprendizaje y eso favorecería la producción de diccionarios para esa finalidad. Aunque Durão (2018, p. 303) reconoció que los DBC son obras lexicográficas novedosas que surgieron a partir de las reflexiones sobre la importancia del paradigma contrastivo como la base del trabajo lexicográfico, señaló que la literatura que se ha producido en este ámbito todavía no ofreció una delimitación concreta capaz de distinguir el DB del DBC. En ese contexto, aunque muchos estudios del ámbito lexicográfico bilingüe mencionan que el contraste lingüístico y/o cultural constituye una mejor alternativa para la confección de DB, los investigadores no llegaron a caracterizar suficientemente las obras lexicográficas contrastivas.

Por tanto, sostenemos que la LBC se origina de la insatisfacción con el DB tradicional cuando utilizado en el aprendizaje de lenguas. Principalmente porque tradicionalmente los DB se constituyen más como repositorios de equivalentes de traducción y, por ello, no podían

usarse más que en actividades de descodificación, quedando bastante alejados de los estándares de las obras lexicográficas contrastivas. Así, es posible inferir que la LBC es muy reciente, contemporánea y aún está desarrollando muchos de sus supuestos teóricos y los principales productos, de forma que las obras lexicográficas contrastivas por defecto son aún bastante raras.

Además, estamos de acuerdo con los planteamientos acerca del origen de los DBC que Durão (2018) señaló en su trabajo. Por todo lo que se ha investigado para recabar datos que puedan contar la historia de la LBC y el nacimiento de los DBC, ha sido posible observar que muchos autores, tales como Hartmann (1991, 2007), Meliss (2015), San Vicente (2017), reconocen que la perspectiva contrastiva desde la cual pueden concebirse los repertorios lexicográficos interlingües es una característica favorable al aprendizaje de lenguas, principalmente cuando va asociada a un perfil de usuario bien delimitado. Sin embargo, las reflexiones metalexigráficas acerca de los DBC fallan, sobre todo, en dos aspectos principales:

- (I) no distinguen el repertorio lexicográfico bilingüe contrastivo del repertorio bilingüe por defecto;
- (II) no desarrollan cómo puede llevarse a cabo la contrastividad en una obra lexicográfica interlingüe.

Por tanto, en el intento de subsanar las dos carencias que se acaban de señalar, en el siguiente apartado, caracterizamos los DBC partiendo de la convergencia entre el ámbito de los estudios contrastivos, el aprendizaje de lenguas y los aportes de la metalexigrafía. Asimismo, nos basamos en las experiencias lexicográficas prácticas que se describen en Haensch y Werner (1993), Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, 2012) y Durão (2015a, 2018).

### *2.3.2.2 Los estudios contrastivos y la lexicografía bilingüe contrastiva*

En ese apartado observamos las convergencias posibles entre los estudios contrastivos y la LBC. Para ello, aprovechamos algunas reflexiones que se han llevado a cabo desde la metalexigrafía y también desde la LC.

Hartmann (2007, p. 20) avaló que la LC es una herramienta útil para refinar la práctica lexicográfica bilingüe porque proporciona varios marcos para unir el léxico entre pares de lenguas, además de permitir el análisis combinado de textos de forma contrastiva y fomentar las estrategias de comunicación bilingüe. Para Hartmann (1991, p. 2856), es posible establecer entre la LC y la Lexicografía interlingüe un importante punto de convergencia que es el criterio de contrastividad que se establece entre las lenguas que involucran en sus metodologías de trabajo y sus productos lexicográficos. Así, la conexión entre esos ámbitos se materializa en la competencia traductora del lingüista o, en su caso, del lexicógrafo bilingüe, quienes, al hacer frente a los problemas planteados por el anisomorfismo lingüístico, logran acercarse a las equivalencias formales o funcionales<sup>75</sup> posibles entre las lenguas.

Hartmann (1991, p. 2855) señaló que tradicionalmente el análisis contrastivo puede tener los siguientes objetivos:

- a) aclarar la producción de errores que tienen lugar en la adquisición de LE;
- b) explicar la complejidad del bilingüismo;
- c) analizar los procesos de traducción e interpretación;
- d) auxiliar en la compilación de gramáticas para la enseñanza y diccionarios bilingües;
- e) aislar un conjunto de universales lingüísticos comunes a las lenguas que se contrastan.

Por lo tanto, sostenemos que los objetivos del análisis contrastivo que son relevantes para este estudio son principalmente los que atañen a la elaboración de un diccionario bilingüe contrastivo y volcado hacia el aprendizaje de LE. Además, nos interesan también otros aspectos que los análisis contrastivos pueden desvelar, que de acuerdo con el planteamiento de Hartmann (1991, p. 2855), son los errores que se producen en el proceso de aprendizaje de LE, el proceso traductor que el usuario potencial del diccionario lleva a cabo cuando utiliza ese repertorio lexicográfico, así como también la observación contrastiva de universales lingüísticos, como la polisemia verbal, en el caso específico de esta investigación.

Desde el ámbito de la LC, el estudio de Garrudo Carabias (1996, p. 08) señaló un nuevo tipo de análisis contrastivo que nos parece que puede servir como supuesto válido para

---

<sup>75</sup> El concepto de equivalencia formal y funcional se remonta a Zgusta (1971, 1984) y se desarrolla en 2.4, dedicado a la discusión del equivalente de traducción.

basar la LBC<sup>76</sup>. De acuerdo con Garrudo Carabias (1996, p. 08), con el paso del tiempo los estudios contrastivos se desplazaron hacia el campo del discurso y de las convenciones textuales, a partir de los cuales tiene inicio la investigación de los fenómenos de interacción funcional. A nuestro juicio, lo que el autor señala acompaña de cierto modo el desarrollo de los procesos de aprendizaje de LE, que como ya se ha dicho, pasa a tener su centro de interés en lo comunicativo, significativo y contextual y no más en estructuras lingüísticas fragmentadas y unidades léxicas descontextualizadas, sino que se interesa por unidades lingüísticas encadenadas de forma significativa para atender a un principio comunicativo.

Asimismo, Garrudo Carabias (1996, p. 09) aseveró que desde esa nueva visión de los estudios contrastivos “se considera que las similitudes interlingüísticas son más importantes que las diferencias. La L1 es tratada primordialmente como una ayuda más que como un lastre a la hora de adquirir una segunda lengua”, planteamiento con el cual estamos de acuerdo, principalmente considerando la cercanía tipológica entre las lenguas portuguesa y española, estamos convencidos de que esa proximidad más favorece que perjudica el aprendizaje. Es decir, entendemos que tener en cuenta aspectos contrastivos entre lenguas cercanas como el español y el portugués implica aceptar que las similitudes que hay entre ellas puede servir de estímulos para potenciar el aprendizaje y solo no como fuente de interferencias perjudiciales al proceso como un todo.

La investigación de Garrudo Carabias (1996) se enmarca en principios generativistas del lenguaje, que no son incompatibles con un análisis contrastivo, sino que inauguran una nueva posibilidad de esos análisis, según la cual una mirada contrastiva no es negativa, sino que le otorga al lingüista la posibilidad de descubrir en la multiforme variedad de las lenguas los principios universales que las hacen un fenómeno unitario. (GARRUDO CARABIAS, 1996, p. 10). Eso tiene una importancia fundamental en la investigación que proponemos, porque partimos de ese supuesto teórico común en el cual contrastar las lenguas es positivo y, además, permite encontrar divergencias y similitudes entre el español y el portugués que puedan reflejarse en una obra lexicográfica con finalidades pedagógica.

---

<sup>76</sup> Garrudo Carabias (1996, p. 12) no hace hincapié específicamente en la Lexicografía como una de las áreas en la que el AC puede incidir, pero sí ratificó que observar las diferencias y similitudes entre las lenguas basadas en el AC es especialmente útil para los estudios de tipologías de lenguas, de Gramática Universal y de Traductología, aún así tenemos la convicción de que las reflexiones que tienen lugar desde los estudios contrastivos deben basar las propuestas que involucran la LB.

Así, tomando como referencia lo planteado por Garrudo Carabias (1996), partimos de la hipótesis de que la polisemia es un principio lingüístico universal<sup>77</sup> que asume diferentes configuraciones en las lenguas española y portuguesa, que el aprendiz de español brasileño no las gestiona competentemente, de ahí que puede traducir los diferentes significados de unidades léxicas verbales de forma equivocada. Por lo tanto, reflejar las divergencias y similitudes acerca de la polisemia verbal de forma explícita, contrastiva entre las dos lenguas en una obra lexicográfica bilingüe con un papel pedagógico puede ser muy relevante para que el usuario de ese diccionario atribuya a las unidades verbales polisémicas los equivalentes de traducción más adecuados en su LM.

Hartmann (1991, p. 2857) señaló que hay dos aspectos principales que dificultan la aplicabilidad directa de la LC en la LB, que son:

- (I) el desconocimiento de la interferencia en el progreso de la adquisición del lenguaje;
- (II) la aparente incapacidad de los diccionarios para captar las complejidades de la direccionalidad y la multidivergencia.

Hartmann (1991) centra sus consideraciones acerca de las relaciones entre la LC y la lexicografía interlingüe en torno a las cuestiones que atañen al anisomorfismo lingüístico y sus consecuencias. A nuestro parecer, centrarse en las divergencias es un abordaje posible, tal vez el más obvio, porque si hubiera total simetría formal y funcional entre las lenguas no habría interés en establecer contrastes entre ellas, ya sea para estudios lingüísticos o para la descripción lexicográfica. Sin embargo, creemos que centrarse solo en las divergencias es un abordaje parcial, desde el cual solo se observa una de las caras del problema de la descripción lingüística contrastiva de un par de lenguas tipológicamente cercanas como el portugués y el español, desaprovechándose las posibilidades contrastivas que las similitudes formales y significativas permiten. De ahí, defendemos que la LBC debe aprovecharse también de los beneficios de la simetría formal y funcional que hay, por razones históricas, entre el portugués y el español. Nos referimos a los casos en los que el usuario desconoce alguna similitud que hay entre las lenguas porque parte del principio de que son diferentes, pero conocer esa similitud podría ayudar a solucionar alguna cuestión lingüística.

---

<sup>77</sup> De acuerdo con Battaner (2008).

Desde tal perspectiva, el contraste lingüístico aplicado a un diccionario contrastivo no es útil solo para apuntar las diferencias que hay entre las unidades léxicas lematizadas en la LE y la LM del usuario, sino también puede servir para poner de relieve las similitudes lingüísticas que hay entre las unidades. Principalmente cuando esos apuntes desempeñan en el repertorio lexicográfico un rol pedagógico, es decir, cuando son relevantes para que el potencial usuario del diccionario solucione un determinado problema lingüístico.

Además, Hartmann (1991, p. 2857) puso de relieve la dificultad de aplicar los estudios contrastivos directamente a los diccionarios interlingües porque, en teoría, las interferencias lingüísticas consisten en un área de indeterminación de la cual se sabe poco en el proceso de aprendizaje de lenguas. Sin embargo, hay que tener en cuenta los avances que han tenido lugar en los estudios contrastivos desde la publicación del trabajo de Hartmann (1991), que se basa en la premisa de Nemser y Vinces (1972).

Los estudios contrastivos en las últimas décadas se han desarrollado especialmente desde el ámbito del AE y del IL, sobre todo los IL de los aprendices de LE y sus producciones lingüísticas han dado a conocer muchas de las interferencias que tienen lugar durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. En ese contexto, defendemos que la LBC utilice como base para la elaboración de diccionarios contrastivos estos estudios que recaban datos importantes que permiten conocer más sobre el proceso de aprendizaje y, más específicamente, sobre los usuarios de los diccionarios que se produzcan<sup>78</sup>.

Sobre las convergencias y divergencias posibles entre el AC y la LB, Hartmann (1991, p. 2856) también señaló que no son siempre directas o mutuas, pues una comparación descriptiva de un fenómeno de un par de idiomas puede incidir en una codificación mejorada de este fenómeno en una obra lexicográfica interlingüe, aunque eso no es obvio, ya que no todo el trabajo contrastivo afecta la práctica lexicográfica. Por otro lado, el DB puede proporcionar al lingüista los datos comparados en primer lugar. Eso quiere decir que la relación que hay entre los estudios lingüísticos que basan una obra lexicográfica o una obra lexicográfica como apoyo a estudios lingüísticos puede ser una relación de retroalimentación.

Por tanto, los avances de la LCB también pueden motivar que se lleven a cabo estudios contrastivos para ayudar a solucionar cuestiones específicas que se quieran tratar en

---

<sup>78</sup> Sobre el aprendizaje de lengua española por aprendices brasileños podemos señalar los estudios de Durão (2004) y Andrade (2011) que desvelan varias cuestiones sobre los errores e interferencias que tienen lugar en las producciones lingüísticas de esos individuos, ayudan a caracterizar las interlenguas.

los DBC. Un buen ejemplo de ello es la investigación con objetivos lexicográficos que llevamos a cabo, que motiva a hacer un análisis contrastivo de la polisemia verbal para entender cómo ese fenómeno incide en la elección del equivalente en el diccionario y, partiendo de ello, proponer nuevas formas de registro lexicográfico en un DBC hipotético. Es decir, a partir de una necesidad lexicográfica se desarrollan nuevas miradas contrastivas acerca de algunos fenómenos y/o contenidos lingüísticos relevantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras sin dejar de tener en cuenta la LM del potencial usuario de la obra lexicográfica.

Como hemos desarrollado, por lo tanto, creemos que es posible una convergencia entre los estudios contrastivos y la práctica lexicográfica de repertorios bilingües contrastivos, aunque ese no sea un trabajo simple ni directo. Igualmente, defendemos que no hay una vía única a partir de la cual debe fluir la convergencia entre estudios contrastivos y lexicografía interlingüe, pues a veces la motivación parte de un estudio contrastivo para encontrar una solución lexicográfica y a veces es un problema lexicográfico que necesita de aportes de estudios contrastivos para respaldarse. Tras reflexionar acerca de las convergencias entre las áreas, en el siguiente apartado nos dedicamos a describir los DBC, partiendo principalmente de experiencias lexicográficas prácticas.

### *2.3.2.3 Los diccionarios bilingües contrastivos*

Como hemos venido desarrollando, la designación DBC no es comúnmente utilizada para referirse al repertorio lexicográfico que es producto del ámbito de la Lexicografía que reflexiona y produce diccionarios interlingües de tipo contrastivo, según las características específicas que se describen en ese apartado. Además, caracterizar tales obras es relevante en esa investigación porque defendemos que el D(S)B debe ser una obra lexicográfica bilingüe de tipo contrastivo. Así, este apartado tiene el objetivo de caracterizar los DBC partiendo principalmente de algunos proyectos lexicográficos que tuvieron/tienen el objetivo de producir obras lexicográficas contrastivas y que se describen en: Haensch y Werner (1993), Durão, Sastre Ruano y Werner (2009 y 2012), Sastre Ruano (2013) y Durão (2015a y 2018).

El diccionario bilingüe contrastivo ha sido definido por Durão (2009, p. 18) como un repertorio lexicográfico que está volcado hacia las necesidades de sus usuarios potenciales y cuyas características principales son:

- a) proporciona informaciones que confrontan las características constitutivas y las reglas de uso de las unidades léxicas de la LM a rasgos semánticos de la LE;
- b) considera las posibilidades de transferencia entre LM/LE;
- c) advierte sobre las posibilidades de interferencia entre las lenguas.

Durão (2009, p. 18) puso de relieve que la función del DBC no es constituirse como un repertorio de equivalentes de traducción, sino señalar las diferencias que existen entre dos lenguas que involucra, de forma que esos repertorios se dirigen a grupos de usuarios muy acotados, que muchas veces son aprendices de una determinada lengua y que tienen la misma LM. Por tanto, es posible inferir que la definición de Durão (2009) es clara, sencilla y apropiada, aunque parcial, pues se refiere únicamente a un tipo de diccionario contrastivo, el interlingüe para el aprendizaje de LE. Por otro lado, entendemos que el concepto de obra contrastiva puede ser más amplio e incluir repertorios lexicográficos que confrontan diferentes características de una misma lengua, además de la posibilidad de destinarse a públicos más amplios que no solamente los aprendices de lenguas extranjeras.

Siguiendo esa definición más amplia, en la cual el repertorio lexicográfico contrastivo puede ser una obra intralingüe, para usuarios generales, que recopila voces propias de una sola lengua en contraste, a título de ejemplo, presentamos el proyecto lexicográfico de Haensch y Werner (1993), el “Nuevo Diccionario de Colombianismos”. Ese fue el primer diccionario en aplicar el concepto lexicográfico diferencial y contrastivo. Según Haensch y Werner (1993, p. XVIII), la obra es un proyecto interinstitucional que tiene su origen en la colaboración entre la Cátedra de Lingüística Aplicada de lenguas románicas de la Universidad de Augsburgo y el Instituto Caro y Cuervo.

Haensch y Werner (1993, p. XIII) indicaron que la realización de una obra contrastiva implica muchos retos y plantea inúmeros problemas para llevarlo a cabo, pero señalaron que el concepto lexicográfico de repertorio contrastivo es realizable:

(...) a lo largo del proyecto piloto, han descubierto más puntos teóricos no resueltos, más dificultades de aplicación de postulados científicos, más lagunas en el complejo sistema de reglas establecidas previamente, más defectos del fundamento metodológico de lo que se habían imaginado. (HAENSCH; WERNER, 1993, p. XIII)

De manera que, incluso conscientes de sus fallos, los editores decidieron publicar la obra contrastiva porque entendían que “no hay diccionario perfecto, ni en cuanto al contenido

ni en cuanto a los aspectos formales (HAENSCH; WERNER, 1993, p. XIV).” Así, ese diccionario refleja un contraste intralingüístico, es decir, pone en contraste dos variedades de la lengua española: la peninsular y la colombiana. Según Haensch y Werner (1993, p. XIV), el criterio de selección de materiales para las entradas fue un diferencial del proyecto, que se basó en el criterio diferencial, a partir del cual tras realizar un examen crítico de las unidades léxicas decidieron lematizar únicamente las que tuvieran alguna diferencia de uso entre la variedad peninsular y la colombiana. Haensch y Werner (1993, p. XV-XVI) también indicaron que un rasgo innovador en la obra fueron las informaciones diferenciales y contrastivas que se incluyeron en el diccionario, tales como resumimos:

- a) el uso de símbolos para indicar el tipo de diferencia de uso entre el español peninsular y el colombiano;
- b) la abundante información pragmática sobre las unidades;
- c) el registro abundante de sinónimos de los colombianismos;
- d) las explicaciones de significados con un lenguaje neutro, sin usar elementos léxicos ajenos a ninguna de las dos variedades del español;
- e) los datos recogidos de corpus, es decir, de fuentes reales del léxico peninsular y colombiano, así como de trabajos lingüísticos y de obras de referencia prestigiosas.

Por todas esas características, fue posible observar que la obra de Haensch y Werner (1993), además de ser una obra lexicográfica pionera, incorpora avances importantes al ámbito de la lexicografía contrastiva, sobre todo con la incorporación de criterios diferenciales para el registro de diferentes variedades lingüísticas de la lengua española. Sin embargo, metodológicamente los procedimientos se diferencian mucho si tenemos en cuenta dos lenguas distintas o dos variedades de una misma lengua. Eso es así porque las cuestiones que se ciñen a la falta de simetría formal y funcional entre diferentes lenguas deben figurar en un repertorio lexicográfico contrastivo. Además, estamos convencidos de que el ámbito interlingüístico plantea dificultades adicionales. Por ese motivo, además de la obra de Haensch y Werner (1993), tomaremos las consideraciones teóricas y prácticas que han tenido lugar en la elaboración de obras interlingües contrastivas concebidas en el seno del Grupo de Pesquisa Dicionários Contrastivos Português-Espanhol, en adelante GRUPO<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Según Durão (2018, p. 302), el GRUPO es un grupo de investigadores que se dedica a la investigación de diccionarios contrastivos portugués-español, liderado por la Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (Universidade Federal de Santa Catarina), en colaboración con docentes de la Universidad de Augsburgo y de la

Según Durão (2018, p. 301-302), el GRUPO trabaja actualmente en el desarrollo un nuevo DBC, el Dicionário Contrastivo Português-Espanhol, en adelante DiCoPoEs, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje de lengua española de estudiantes brasileños. El DiCoPoEs es una investigación de carácter innovador en el campo de los diccionarios contrastivos, aún está en marcha y partió de los supuestos que ya habían sido desarrollados por el mismo grupo de investigadores en la elaboración de un Diccionario de Falsos Amigos Portugués-Español<sup>80</sup>, en adelante DIFAPE, que se comenta a continuación.

Durão (2015b, p. 196) aseveró que el DIFAPE es un diccionario de falsos amigos portugués-español que se caracterizó como un proyecto lexicográfico contrastivo diferente porque se añadió a los tradicionales equivalentes de traducción informaciones capaces de confrontar datos sobre las unidades léxicas en portugués y en español. De acuerdo con Durão (2015a, p. 196-197), los principios lexicográficos que se han utilizado en ese diccionario se sostuvieron por un fundamento teórico sólido prioritariamente en torno a los siguientes aspectos:

Figura 5 – Principales aspectos fundamentados teóricamente en el DIFAPE.



Fuente: Elaboración propia (2019).

Además, en base a Durão (2015a, p. 185-196), sintetizamos las innovaciones lexicográficas que el DIFAPE aportó a la LBC partiendo de los datos que se han incluido en los diferentes segmentos informativos de este repertorio lexicográfico, tal y como se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 8 – Innovaciones lexicográficas del DIFAPE.

Tipo de información	Descripción	
Gramatical	- Identifica la categoría gramatical, el género y régimen verbal de las entradas y de los equivalentes de traducción. Incluye las conjugaciones verbales irregulares en los modos y/o tiempos en que son irregulares. Se incluyen ejemplos de uso de los equivalentes de traducción.	
Pronuncia	- Se indica únicamente la pronuncia de los equivalentes de traducción en español, ya que la macroestructura está compuesta de unidades léxicas en portugués, LM de los usuarios potenciales, por lo tanto ya conocen tal pronuncia y por ello no se incluyen en el DIFAPE. - Se destacan las divergencias de pronunciación utilizándose transcripciones con letras de diferentes colores, sin usar el IPA. - La información recopilada de las unidades tiene origen en estudios contrastivos y análisis de errores.	
Dibujos	- Se entiende como un recurso que capta la atención del usuario, optimiza la comprensión del equivalente de traducción y permite incluir información complementar sobre la entrada. - Solo se incluyen dibujos de unidades léxicas que tuvieron un índice de errores elevado (tomando en consideración los resultados de análisis de errores).	
Ejemplos	- Los ejemplos incorporados se han extraído de corpus y de internet y, para poner de relieve la función didáctica, han sido adaptados. - Todos los ejemplos se presentan en portugués y en español, se ubican detrás del equivalente de traducción y aparecen en diferentes colores en cada una de las lenguas.	
Etiquetas contrastivas <sup>81</sup>	género gramatical	- Identifican los equivalentes en lengua española cuyas formas son iguales o semejantes a la de los lemas portugueses y otros equivalentes que tienen formas diferentes pero, en ambos casos, tienen al menos una acepción similar a alguna acepción de las unidades léxicas lematizadas. Ej: <i>a abordagem</i> /el abordaje.
	número gramatical	- Identifican los equivalentes en lengua española que tienen formas iguales o parecidas, así como al menos una acepción semejante a alguna de las acepciones de las unidades léxicas lematizadas del portugués, pero son divergentes cuanto al

<sup>81</sup> Durão (2015a, p. 192) señaló que esas etiquetas son índices formales que permiten vehicular diferentes informaciones en la microestructura de los artículos lexicográficos e indican cuál es el tipo de contraste que hay entre la lengua española-portuguesa y se incluyen siempre antes del equivalente de traducción.

		número gramatical. Ej: <i>o abastecimento/las existencias</i> .
	contraste fónico	- Identifican los equivalentes en lengua española que tienen formas iguales o parecidas, así como al menos una acepción semejante a alguna de las acepciones de las unidades léxicas lematizadas del portugués, pero no se pronuncian de la misma forma en cada una de las lenguas. Ej: <i>abreviar/abreviar</i> .
	contraste acentual	- Identifican los equivalentes en lengua española cuyas formas pueden ser iguales o semejantes a las formas lematizadas del portugués, pero que no tienen sílabas tónicas análogas a las formas en esa lengua. Ej: <i>cérebro/cerebro</i> .
	contraste gráfico	- Identifican los equivalentes en lengua española que tienen formas iguales o parecidas, así como al menos una acepción semejante o muy parecida a alguna de las acepciones de las unidades léxicas lematizadas del portugués, pero se escriben diferente en cada una de las lenguas. Ej: <i>banalidade/banalidad</i> .
	contraste léxico	- Identifican los equivalentes españoles que tienen formas diferentes, pero al menos una acepción semejante o muy parecida a alguna de las acepciones de las formas lematizadas del portugués. Ej: <i>açougue/carnicería</i> .
	contraste semántico	- Identifican los equivalentes españoles que tienen formas iguales o parecidas a las formas lematizadas del portugués, pero tienen al menos una acepción o significado diferente. Ej: <i>atropelo/dificultad</i> .

Fuente: Elaboración propia (2019).

Es posible observar que en el DIFAPE se llevó a cabo un trabajo lexicográfico de rigor teórico y metodológico, en el cual las decisiones se han justificado por principios metalexicográficos erigidos por la tradición, tales como la inclusión de información gramatical o de pronuncia de las unidades léxicas lematizadas, pero la metodología para hacerlo ha sido bastante diferente de lo que tradicionalmente se observa en la Lexicografía pedagógica. De manera que el aspecto contrastivo, de forma más evidente, se pone de relieve con la propuesta de las etiquetas contrastivas, cuyo rol es facilitar el acceso y desvelar las informaciones que confrontan las características propias de las unidades léxicas en cada una de las lenguas.

Según hemos señalado en Bueno (2013, p. 102), el empleo de etiquetas en obras lexicográficas como dispositivos orientativos de la lectura del artículo lexicográfico tiene la finalidad pedagógica de optimizar la consulta. Este no es un recurso novedoso en la Lexicografía pedagógica de la lengua inglesa, sin embargo apenas ha sido explorado en

diccionarios de lengua española. Así, en Bueno (2013, p. 112) defendimos que con el uso de etiquetas en la microestructura de artículos lexicográficos es posible simplificar y acortar la redacción de las entradas y organizar las acepciones de forma que pueden llegar a constituirse como uno de los principales recursos didácticos de una obra pedagógica. En tal contexto, la propuesta del DIFAPE de utilizar etiquetas para organizar y poner en evidencia la información confrontativa entre las lenguas es una contribución original a los diccionarios de lengua española y muy valiosa a la LBC. Además, creemos que el uso de etiquetas puede convertirse en una característica importante de los repertorios lexicográficos contrastivos, ya que son una forma sencilla de hacer explícita la información contrastiva. Asimismo, proponemos que el uso de etiquetas contrastivas siga siendo explorado e investigado en el ámbito de los DBC.

Otra obra interlingüe contrastiva que aporta a la LBC parámetros importantes para la concepción del concepto lexicográfico de diccionario contrastivo es el DiCoPoEs, una obra lexicográfica que aún no está concluida. Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 187) señalaron que ese repertorio lexicográfico es una obra bilingüe contrastiva para el aprendizaje del español para usuarios brasileños. Defendieron que un DBC con función de diccionario de aprendizaje debe concebirse como obra lexicográfica para la descodificación y también para la codificación, indicando las diferencias que hay entre las dos lenguas que involucra. Debe poder cubrir las necesidades de uso de un diccionario monolingüe de aprendizaje de LE, pero, a la vez, debe distinguirse de los diccionarios bilingües tradicionales que tan solo funcionan como repositorio de equivalentes. (DURÃO; SASTRE RUANO; WERNER, 2009, p. 190-191).

Como consecuencia, Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 191) indicaron que para que un diccionario bilingüe logre superar las funcionalidades de la obra monolingüe, lo principal es reformular el rol que desempeñan allí los equivalentes de traducción. De manera que, al desplazar la atención de los equivalentes hacia la información contrastiva, el contenido central de los artículos lexicográficos de la obra pasa a ser lo contrastivo y no el equivalente de traducción asignado a las unidades léxicas. Eso permite que se vuelque la atención en las posibilidades de transferencia que se dan entre las lenguas y pueda evitarse las interferencias interlingüísticas.

Bajo esos planteamientos de superación de las funcionalidades de las obras bilingües y de las monolingües de aprendizaje, partiendo también del cambio de roles del equivalente,

Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 192) describieron la técnica lexicográfica que se utilizó en el DiCoPoEs para lograrlo. Según los autores, esa consistió en indicar bajo el lema portugués los equivalentes más importantes en español, pero sin dejar evidente que tales unidades son los equivalentes de traducción en sentido estricto, principalmente por dos razones:

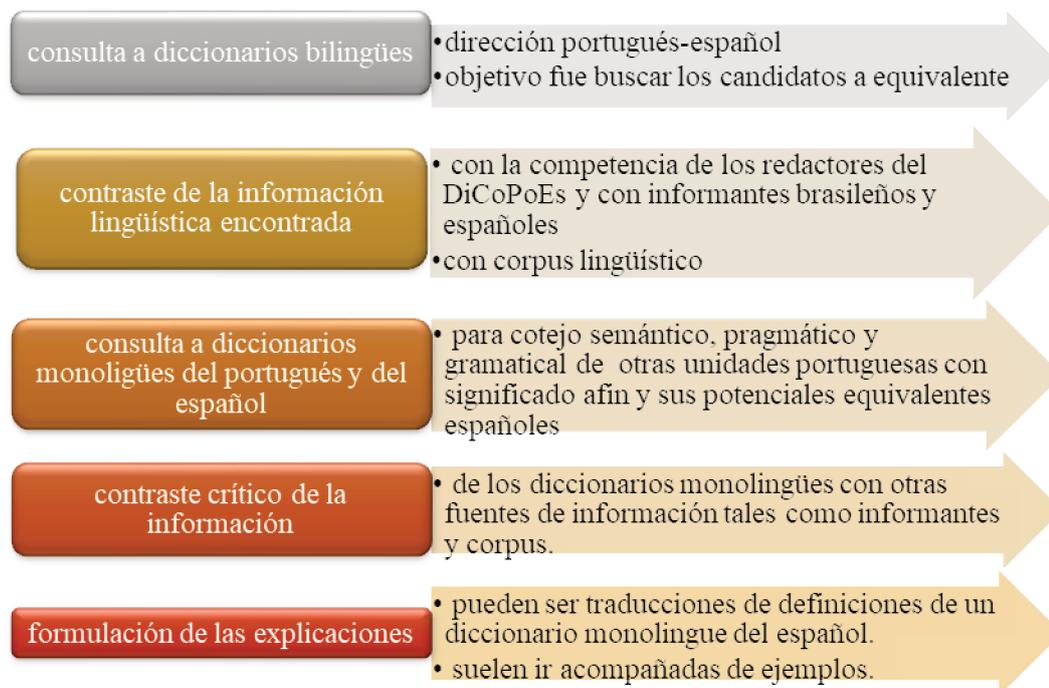
- (I) porque la polisemia se configura de diferentes formas en las lenguas, de manera que las diferentes acepciones pueden distinguirse en portugués no le correspondan a cada una de las acepciones en español;
- (II) porque las acepciones de las unidades léxicas en las diferentes lenguas no se delimitan por los mismos rasgos distintivos, así, incluso cuando tienen la misma acepción, las unidades léxicas portuguesas pueden tener diferentes equivalentes en español.

En ese contexto, el DiCoPoEs incluye en el lema en portugués los equivalentes españoles acompañados de una explicación semántica en la que pone de relieve cuáles son los rasgos que coinciden con la unidad léxica portuguesa y su respectivo equivalente español. En esas explicaciones hay observaciones contrastivas para señalar las diferencias de uso de las unidades léxicas en las dos lenguas. En consonancia con lo planteado por Durão, Sastre Ruano y Werner (2012, p. 72), para quienes en un diccionario contrastivo los equivalentes deben presentarse de una manera que los usuarios se den cuenta de que las unidades no se equivalen de hecho y que también perciban las diferencias de uso (semánticas, pragmáticas y sintagmáticas) que hay entre las voces en la lengua de partida y de llegada del repertorio. Por tanto, la afinidad léxica que existe entre las lenguas es importante y permitiría ahorrar espacio en los artículos lexicográficos, cuyas informaciones deben centrarse más en la descripción de las diferencias que en las similitudes.

Sastre Ruano (2013, p. 45) también expuso que la identidad de la obra bilingüe contrastiva pasa por el replanteamiento de la indicación del equivalente de traducción, de manera que deben aportar informaciones abundantes y sistemáticas sobre las unidades léxicas que se denominan equivalentes. De manera que la información contrastiva agregada es lo que convierte el diccionario bilingüe en un repertorio contrastivo.

De acuerdo con Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 192), los pasos que permitieron elaborar las explicaciones contrastivas que se incluyeron en los equivalentes en el DiCoPoEs fueron:

Figura 6 – Elaboración de las explicaciones contrastivas del DiCoPoEs.



Fuente: Elaboración propia (2019) en base a Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 192-193).

Posteriormente, Durão (2018, p. 308) indicó que a esa metodología inicial que se llevó a cabo en el DiCoPoEs se agregó el análisis corpus para seleccionar las unidades candidatas a lema. El corpus de referencia que se está utilizando en la elaboración del DiCoPoEs es un material inédito, organizado por los investigadores del GRUPO, una recopilación de textos de aprendices y libros didácticos para la enseñanza de lenguas. Ese material podrá constituir también una rica fuente de investigación para otros proyectos lexicográficos del GRUPO.

Aunque el proceso de elaboración de las explicaciones contrastivas del DiCoPoEs haya partido de la observación de obras lexicográficas bilingües que ya existen, es importante observar que esa metodología de concebir el diccionario se forja como una innovación importante a la práctica de elaboración de repertorios contrastivos. Eso es así porque utiliza las informaciones recopiladas en la Lexicografía como una primera fuente de inspiración para

elaborar contenidos nuevos que se adaptan en función de los destinatarios al que se dirigen idealmente.

Las informaciones contrastivas explicativas acerca de los equivalentes de traducción y explícitas en el artículo lexicográfico del DiCOPoEs contribuyen también para que esos equivalentes dejen de verse como unidades léxicas que se corresponden de forma unívoca entre dos lenguas y pasen a verse como índices que aportan pistas de los diferentes significados que pueden explicarse de distintas formas entre lenguas, con la finalidad ulterior de establecer la comunicación interlingüe. Creemos que ese replanteamiento del rol del equivalente sea un aporte fundamental del DiCoPoEs a la teoría y la práctica de elaboración de repertorios lexicográficos bilingües contrastivos.

A modo de conclusión, a lo largo de ese apartado fue posible observar la complejidad que involucra la teorización y la práctica lexicográfica de concebir una obra lexicográfica contrastiva, con especial atención a los repertorios interlingüísticos. Creemos que este tipo de repertorio lexicográfico se ubica en una especie de zona fronteriza, en la cual se ven urdidas dificultades tanto de la lexicografía monolingüe como la bilingüe, tales como la explicación acertada de los significados o la problemática inherente a la atribución de los equivalentes, respectivamente.

Por tanto, el reto de superar al repertorio monolingüe para el aprendizaje en funcionalidades desde la perspectiva interlingüe y sobrepasar al bilingüe en la calidad de la información que conlleva, implica que la LBC haya tenido que desarrollar técnicas lexicográficas propias de un ámbito de estudios fronterizos, además de elegir cuáles metodologías de la lexicografía bilingüe o monolingüe pueden aprovecharse para concebir diccionarios contrastivos. Además, es importante poner de relieve que los DBC tienen también el desafío de aportar a la LM de su potencial usuario una posición de prestigio en ese repertorio lexicográfico, entendiéndola como una posibilidad de mediación que puede optimizar el proceso de aprendizaje de la LE y no perjudicarlo, como se ha llegado a creer tradicionalmente desde la LB tradicional.

Así pues, la categoría lexicográfica de obra contrastiva puede explicarse a partir de los rasgos que reseñamos a continuación:

Cuadro 9 – Los diccionarios contrastivos.

<b>Aspecto del repertorio contrastivo</b>	<b>Descripción</b>
<b>Ámbito lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intralingüístico (describe diferentes variedades de una misma lengua).</li> <li>- Interlingüístico (describe diferentes lenguas).</li> </ul>
<b>Características del DBC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está volcado hacia el usuario aprendiz de LE.</li> <li>- Incluye informaciones que confrontan las reglas de uso y los rasgos semánticos entre la LE-LM del usuario.</li> <li>- Considera las posibilidades de transferencias de conocimiento LM-LE.</li> <li>- Advierte sobre las posibilidades de interferencias de la LM en la LE.</li> <li>- Se concibe como obra que supera en funcionalidades el DB tradicional y el DM de aprendizaje de lenguas.</li> </ul>
<b>Función del DBC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Señalar las diferencias que existen entre las lenguas que involucra.</li> </ul>
<b>Innovaciones lexicográficas que el DBC aporta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información gramatical de categoría, género, régimen del lema y de los equivalentes de traducción.</li> <li>- Información sobre la pronunciación basados en estudios contrastivos, principalmente AE y IL.</li> <li>- Dibujos de buena calidad que permitan la aprensión inmediata de los equivalentes.</li> <li>- Ejemplos extraídos de corpus, de internet y adaptados en las dos lenguas.</li> <li>- Explicaciones contrastivas para señalar las diferencias de uso entre las unidades.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2019).

Como se ha dicho al principio del apartado, observar las cuestiones que se ciñen a la LBC y al DBC como categoría de obra lexicográfica prototípica parte de defender que el D(S)B debe ser un tipo de obra contrastiva para el aprendizaje de lenguas. En esa dirección, las innovaciones que el DBC aportó al ámbito lexicográfico interlingüe cobran especial relevancia en la propuesta lexicográfica que se lleva a cabo en ese estudio.

Además, nuestras reflexiones giran en torno a uno de los ejes principales de las obras bilingües contrastivas, que es el replanteamiento del papel del equivalente en el diccionario. Se lo concibe como un dispositivo capaz de conllevar información que confronte las características formales, funcionales y/o significativas de las unidades léxicas, mucho más que correspondencias interlingües inequívocas.

Acerca del nuevo papel del equivalente en la obra lexicográfica se volverá en el siguiente apartado, que está dedicado al desarrollo de las reflexiones acerca del equivalente desde la perspectiva de la teoría lingüística, de la traducción y de la metalexigrafía, así como también en el capítulo 4, dedicado al desarrollo de la propuesta lexicográfica.

## 2.4 LOS EQUIVALENTES DE TRADUCCIÓN EN LA LEXICOGRAFÍA Y EN LA TRADUCTOLOGÍA

Discutir los equivalentes de traducción desde diferentes ámbitos de estudios parte de entender que la similitud formal (o la falta de esa) que hay entre estructuras léxicas y semánticas de dos idiomas en particular es una cuestión que atañe a la equivalencia desde diferentes perspectivas observables. En otras palabras, es posible considerar el estudio de la equivalencia un problema interdisciplinar. De ahí, cabe recordar un planteamiento de Wiegand (2002, p. 240), quien afirmó que existe un consenso de orden interdisciplinario implicado en el estudio de la equivalencia: que es la particularidad que conlleva que las estructuras léxico-semánticas de una lengua en particular son específicas del lenguaje, por lo tanto, son únicas<sup>82</sup>, lo que implica que no hay isomorfía entre las estructuras léxico-semánticas de diferentes lenguas. Eso constituye el principio del anisomorfismo lingüístico, que se desarrolla en 2.4.5.

Si tenemos en cuenta que nuestro objeto de estudio es el diccionario como instrumento facilitador del aprendizaje de una LE, también cabe tener en cuenta al repertorio como objeto pedagógico y la relevancia de los equivalentes en ello. En ese contexto, Augustyn (2013, p. 365) señaló que los diccionarios bilingües guían a los usuarios aprendices durante su proceso de aprendizaje de lenguas y son la forma inherente que tienen para acceder a los significados.

Por tanto, los equivalentes de traducción en obras lexicográficas bilingües sirven para prevenir las interferencias lingüísticas que tienen lugar durante el aprendizaje<sup>83</sup>. Estamos de acuerdo con tal planteamiento, como hemos discutido en el apartado dedicado a la

---

<sup>82</sup> *The problem of equivalence lies in a fact about which there exists interdisciplinary consensus: the lexical-semantic structures of the lexicon of a particular language are language-specific and therefore partly unique. This implies that the lexical-semantic structures of two (or more) languages are not isomorphous. The non-isomorphism (Zgusta, 1971, p. 294) within the area of the lexicon (which of course also applies to the area of grammar) forms the pre-theoretical, observable empirical circumstances.* [En traducción nuestra: 'el problema de la equivalencia radica en un hecho sobre el cual existe un consenso interdisciplinario: las estructuras léxico-semánticas del léxico de un idioma particular son específicas del lenguaje y, por lo tanto, en parte únicas. Esto implica que las estructuras léxico-semánticas de dos (o más) idiomas no son isomorfas. El anisomorfismo (Zgusta, 1971, p. 294) dentro del área del léxico (que por supuesto también se aplica al área de la gramática) forma las circunstancias empíricas observables'.]

<sup>83</sup> *The bilingual dictionary inherently represents the quest for sameness and difference that guides the learner in acquiring vocabulary in a foreign language. In other words, the translation equivalents in bilingual dictionaries seek to prevent precisely the kinds of interference defenders of monolingual teaching methods are afraid of* (AUGUSTYN, 2013, p. 365). [En traducción nuestra: 'el diccionario bilingüe representa, de manera inherente, la búsqueda de igualdad y diferencia que guía al alumno a adquirir vocabulario en un idioma extranjero. En otras palabras, los equivalentes de traducción en diccionarios bilingües buscan prevenir precisamente los tipos de interferencia que temen los defensores de los métodos de enseñanza monolingües'.]

Lexicografía contrastiva, defendemos que los equivalentes de traducción deben lograr el rol de índice contrastivo en las obras bilingües, de forma que pueden convertirse en un dispositivo lexicográfico prominente en la microestructura de los artículos lexicográficos, asimismo, contribuirían para otorgarle protagonismo a la LM del aprendiz en su proceso de aprendizaje de la LE.

Este apartado tiene como objetivo presentar un panorama del tratamiento que se ha ofrecido a los equivalentes de traducción de las unidades léxicas en la Metalexicografía estableciendo un paralelo con el abordaje de la temática desde la perspectiva de la Traductología, ya que la traducción es un área fundamental para la compilación de obras lexicográficas bilingües. Asimismo, según Baker y Saldanha (2010, p. 96), el equivalente es un concepto central en la traductología. Se asume esa doble perspectiva por estar en consonancia con la propuesta de Hartmann (2007, p. 30), que señaló que la LB es una combinación entre la traducción y la elaboración de diccionarios, lo que implica en dificultades para encontrar y codificar los equivalentes de traducción<sup>84</sup>. Además, abarcamos el planteamiento de Adamska-Salaciack (2010, p. 389) quien defendió que la LB incluye los dominios de la lingüística y de la traductología.

De acuerdo con Rios y Xatara (2009, p. 154), las relaciones entre Lexicografía y Traducción, se establecen porque ambas se ocupan de aspectos que implican el contacto entre lenguas y culturas, matizando que hasta hace poco tiempo, la Traductología y la LB consistían en actividades más empíricas que teóricas. (RIOS; XATARA, 2009, p. 157). Como consecuencia, las reflexiones teóricas en esas dos áreas permitieron que estos estudios se vieran como actividades que, de cierta forma, tienen teorías y metodologías propias y que lograron independizarse, hasta cierto punto, de la Lingüística. Señalaron que ese panorama es reciente y se ha potenciado por los estudios contemporáneos que relacionan las ciencias del lenguaje con diversas áreas de las Ciencias humanas.

Por todo ello, sostenemos que en el estudio de los equivalentes de traducción de unidades léxicas se encuentra uno de los focos de atención en el cual se ven urdidos los planteamientos de la Lexicografía y de la Traducción. Desde esa perspectiva, consideramos lo

---

<sup>84</sup> *Translating and dictionary-making are difficult enough by themselves, but their combination (in bilingual lexicography) the tasks of finding, codifying and locating translation equivalents seem particularly intractable* (HARTMANN, 2007, p. 30). [En traducción nuestra: 'la traducción y la creación de diccionarios son bastante difíciles por sí mismas, pero su combinación (en la lexicografía bilingüe) las tareas de búsqueda, codificación y localización de equivalentes de traducción parecen particularmente difíciles de tratar'.]

planteado por Hartmann (2007, p. 16), para quien la equivalencia léxica es relativa y se ha forjado como un concepto fluido y relacional, es decir que no existe, por defecto, hasta que no se haya establecido como resultado de un acto bilingüe consciente de parte del lexicógrafo bilingüe o del traductor. Por ende, podría establecerse una analogía entre el trabajo del traductor y el del lexicógrafo como estos profesionales que hacen que la equivalencia exista cuando se ocupan de encontrar formas y significados que sean equivalentes entre un par de lenguas. Asimismo, se encargan de producir textos significativos en la L1 y en la L2, partiendo de una escueta afinidad entre formas y significados interlingüísticos.

En este estudio entendemos que la traducción es inherente al género de los repertorios lexicográficos que involucran más de una lengua, en otras palabras, que las diferentes problemáticas que atañen a la traducción forjan el género lexicográfico bilingüe a partir de las cuestiones interlingües que implican. Desde tal perspectiva, consideramos imposible la construcción de un repertorio lexicográfico bilingüe sin tener en cuenta los aspectos que se han desarrollado desde las reflexiones de la Traductología, como el establecimiento del concepto de equivalencia, por ejemplo.

Hacemos un recorrido de las ponderaciones de la Traductología a la problemática de la equivalencia desde el abordaje funcionalista; que de acuerdo con Gentzler (2009, p. 101) logró romper con la discusión tradicional que giraba alrededor exclusivamente de la fiabilidad de la traducción, pues consideraba que esa tiene que ser adecuada para la comunicación interlingüe. En ese contexto, el traductor es un profesional intercultural que hace frente a la equivalencia como un concepto dinámico, en consonancia con lo que concebimos en ese estudio.

Por tanto, proponemos algunas reflexiones en torno al concepto de equivalente de traducción desde esas dos perspectivas complementarias: la Lexicografía y la Traductología.

#### **2.4.1 El concepto de equivalente en la Lexicografía**

Zgusta (1971, p. 312) definió el equivalente como la unidad léxica de la lengua de destino que tiene el “mismo significado”<sup>85</sup> léxico que una unidad léxica en la lengua de origen. Reconoció la complejidad del significado léxico y la relativizó cuando señaló que

---

<sup>85</sup> El subrayado es nuestro.

debido al anisomorfismo lingüístico los equivalentes absolutos son poco frecuentes<sup>86</sup>. En tal contexto, Zgusta (1971, p. 294) argumentó que el objetivo básico de un DB es coordinar las unidades léxicas de una lengua que se equivalen léxicamente a unidades léxicas de otra lengua.

Para Werner (1982, p. 288) el equivalente es una unidad léxica de la lengua de destino que contiene al menos un semema en común con la unidad léxica de la lengua de origen. Afirmó que las relaciones lexicales interlingüísticas no se tratan, efectivamente, de relaciones de equivalencia. Puso de relieve el problema de la designación “equivalentes de traducción” señalando que esa designación ha sido consagrada por el uso, pero que no es muy acertada porque no se trata de una relación de equivalencia por defecto, sino de unidades que contienen semas que concuerdan en la composición de las unidades léxicas cuando se contrastan diferentes lenguas; sin embargo, en este estudio optamos por adoptar la designación ya erigida desde la Lexicografía y desde la Traductología: “equivalentes de traducción”.

Kromann *et al.* (1991, p. 2717) defendieron que la equivalencia entre unidades léxicas de lenguas distintas es el eje sobre el que gira la actividad de traducción y puede entenderse como “una relación entre los significados individuales de la palabra lematizada y los equivalentes”. Los autores admitieron ignorar la equivalencia sintáctica.

Hartmann y James (2001, *s.v. equivalence*) definen la equivalencia como:

La relación entre palabras o frases, de dos o más idiomas, que comparten el mismo SIGNIFICADO. Debido al problema de ANISOMORFISMO, la equivalencia es “parcial” o “relativa” en lugar de “completa” o “exacta” para la mayoría de los contextos. Los compiladores de diccionarios bilingües a menudo luchan por encontrar y codificar dichos EQUIVALENTES de traducción, teniendo en cuenta la direccionalidad de la operación. En DICCIONARIOS TERMINOLÓGICOS bilingües o multilingües, la equivalencia implica correspondencia interlingüe de DESIGNACIONES para CONCEPTOS idénticos.<sup>87</sup> (en traducción nuestra).

Hartmann y James (2001, *s.v. equivalent*) definen el equivalente como:

Una palabra o frase en un idioma que se corresponde con el SIGNIFICADO de una palabra o frase en otro idioma, por ejemplo, en inglés *mystery tour* y en alemán *Fahrtins Blaue*. Debido al ANISOMORFISMO lingüístico y cultural, los equivalentes de traducción son típicamente parciales, aproximativos, no literales y

---

<sup>86</sup> Adamska-Salaciak (2010, p. 402) matizó que incluso los equivalentes interlingüísticos aparentemente perfectos rara vez lo son de hecho, principalmente por su inmersión en las respectivas culturas.

<sup>87</sup> [En original] *The relationship between words or phrases, from two or more languages, which share the same MEANING. Because of the problem of ANISOMORPHISM, equivalence is ‘partial’ or ‘relative’ rather than ‘full’ or ‘exact’ for most contexts. Compilers of bilingual dictionaries often struggle to find and codify such translation EQUIVALENTS, taking into account the directionality of the operation. In bilingual or multilingual TERMINOLOGICAL DICTIONARIES, equivalence implies interlingual correspondence of DESIGNATIONS for identical CONCEPTS.*

asimétricos (en lugar de completos, directos, palabra por palabra y bidireccionales). Su especificación en el DICCIONARIO BILINGÜE es por lo tanto, llena de dificultades, y se debe recurrir a la sustitución EQUIVALENTES EXPLICATIVOS.<sup>88</sup> (en traducción nuestra).

Hartmann y James (2001) justificaron las equivalencias parciales a partir del principio del anisomorfismo lingüístico y plantearon la dificultad del lexicógrafo para determinar los equivalentes en una obra lexicográfica bilingüe. Mencionaron que la direccionalidad de la obra lexicográfica, es decir L1-L2, o L2-L1, conlleva importantes consecuencias en la elección del equivalente adecuado. Al admitir el empleo de equivalentes explicativos frente a la posibilidad de encontrarse equivalentes de traducciones que son unidades léxicas simples, se remontan al trabajo fundacional de Zgusta (1979, p. 543), quien define a esos equivalentes explicativos como expresiones expandidas que no pueden insertarse automáticamente en el discurso, pero que son capaces de brindar más informaciones sobre el significado léxico de la L1 que un equivalente de traducción.

De acuerdo con Carvalho (2001, p. 111), el equivalente es la parte más importante y prototípica del diccionario bilingüe. Además, Carvalho (2001, p. 164) señaló que los equivalentes en un diccionario son un fin y no un medio para acceder al significado de una unidad, de forma que cuando un usuario consulta un diccionario no se pregunta: “en qué circunstancia puede traducir la palabra x por un equivalente? Sino, ¿cómo se traduce la palabra x en esta, o en aquella circunstancia?”

Wiegand (2002) propuso un razonamiento fundamental para tener en cuenta en el estudio de la equivalencia, la relación que hay entre los conceptos de “tener el mismo valor e identidad”. Según Wiegand (2002, p. 241), dos artículos “son idénticos” cuando se corresponden en todas sus características distintivas y “tienen el mismo valor” cuando tienen el mismo propósito en base al menos una característica idéntica en el contexto de un pensamiento o acción. De manera que los elementos que son idénticos tienen el mismo valor con respecto a un contexto semejante de pensamiento o acción, pero lo contrario no es aplicable. Por tanto, sería posible inferir que el concepto de equivalencia se relaciona más de cerca, de forma general, con “tener el mismo valor”, ya que difícilmente todas las

---

<sup>88</sup>[En original] *A word or phrase in one language which corresponds in MEANING to a word or phrase in another language, e.g. English mystery tour and German Fahrt ins Blaue. Because of linguistic and cultural ANISOMORPHISM, translation equivalents are typically partial, approximative, non-literal and asymmetrical (rather than full, direct, word-for-word and bidirectional). Their specification in the BILINGUAL DICTIONARY is therefore, fraught with difficulties, and recourse must be had to surrogate EXPLANATORY EQUIVALENTS.*

características de un lema se corresponderán en un análisis interlingüístico, principalmente si tenemos en cuenta las particularidades del pensamiento desde cada realidad extralingüística.

Adamska-Salaciak (2010, p. 399) señaló que tanto en la Traductología como también en la Lexicografía hubo algunas posturas contra el concepto de equivalente, motivadas por la búsqueda del “equivalente perfecto”, que siempre terminaba en fracaso e incitaba a la conclusión de que la noción de equivalencia es metodológicamente defectuosa y que dicho concepto debería descartarse. Sin embargo, eso implicaría desconsiderar mucho trabajo que se ha llevado a cabo en esos ámbitos y esas posturas no tuvieron éxito<sup>89</sup>.

Además, Adamska-Salaciak (2010, p. 387) defendió que el concepto de equivalencia también puede aplicarse a la Lexicografía monolingüe siempre que la explicación del significado del lema de un DM tenga la forma de uno o más sinónimos (que pueden considerarse como equivalentes en el mismo idioma). Esa autora también señaló que los diccionarios de aprendizaje son un ejemplo de esta práctica de explicación de significados por sinónimos porque tienen el léxico definitorio restringido<sup>90</sup>.

Adamska-Salaciak (2010, p. 389-390) también señaló que muchos autores usan el término equivalencia desde un enfoque ingenuo, pues se refieren a palabras y frases equivalentes y no usan la colocación equivalente lexical (*lexical equivalent*), que sería más adecuada. El motivo, según esa autora, es que al preocuparse por los significados ontológicos de las palabras algunos semánticos, lexicógrafos y teóricos de la traducción argumentaron que los significados del diccionario son artefactos del análisis lexicográfico. Eso significa que los conciben como palabras (detrás de las cuales hay conceptos) que se relacionan tanto con la realidad del hablante común, como con la del experto en el lenguaje. De forma que esa autora defendió que es imposible formular una única definición de equivalencia que sea universalmente válida porque la LB se configura como una combinación entre traducción y

---

<sup>89</sup> La autora menciona el estudio de Snell-Hornby (1988), quien aseveró que el término equivalencia, además de ser impreciso y mal definido (incluso después de un acalorado debate de más de veinte años) presenta una ilusión de simetría entre lenguas que apenas existe más allá del nivel de aproximaciones vagas y que distorsiona los problemas básicos de traducción.

<sup>90</sup> Bueno y Durão (2018, p. 2285) analizaron el SDELEB y comprobaron que en la práctica lexicográfica lo planteado por esa autora se confirma, que la atribución de equivalente sinónimo en L2 se utiliza como recurso didáctico para la explicación del significado de las unidades léxicas en la parte monolingüe del repertorio. Según se ha analizado en SDELEB *s.v. Destrozar*, en la acepción número 4, cuyo artículo puede verse integralmente en el Anexo B, se observa que después de la información sintáctica, de la paráfrasis definidora y antes del equivalente en portugués, hay un equivalente en lengua española que podría considerarse como sinónimo del lema en español y en base a ese sinónimo se redacta la equivalencia al portugués (*derrochar-esbanjar*).

creación de diccionario y que el DB sería un depósito de las ecuaciones colectivas establecidas por generaciones de traductores-lexicógrafos.

A modo de conclusión, la definición de equivalente de traducción es compleja desde la perspectiva teórica de su descripción lexicológica y también desde la práctica lexicográfica, por lo que se infiere que su concepto no es un consenso en la Lexicografía. Lo señalamos como uno de los dispositivos lexicográficos de acceso al significado de los lemas a partir de las correspondencias lexicales que pone en evidencia. Además, debería configurarse como un índice contrastivo entre las lenguas involucradas en el repertorio lexicográfico con la finalidad de prevenir interferencias interlingües.

Pasemos, pues, a la discusión del concepto de equivalente en el ámbito de la Traductología.

#### **2.4.2 El concepto de equivalente en la Traductología**

Hurtado Albir (2001, p. 201-202) señaló que las reflexiones sobre la equivalencia son centrales en el campo de la traducción, cuyos estudios tradicionalmente se vincularon a la noción de fidelidad del texto traducido al original. La equivalencia se constituye como un concepto central que rige todo el funcionamiento de las demás nociones importantes para la traducción, aunque modernamente la Traductología también reconoce otras nociones que auxilian a perfilar mejor el análisis del hecho traductor.

Según Rodrigues (2000, p. 18), el interés por el estudio de los equivalentes se convirtió en uno de los puntos centrales de la Traductología después de la segunda mitad del siglo XX, aunque no está muy claro ni por quién, ni cuándo tal concepto ha sido introducido en ese ámbito. Rodrigues (2000, p. 21) también aseveró que la centralidad del concepto de equivalencia en la teoría ha desplazado el foco de la dicotomía tradicional que había entre traducción fiel o libre a un presupuesto de *tertium comparationis interlingual*. Con ello, independientemente del enfoque de análisis, la noción de equivalencia se mantiene como central en todos los abordajes, además su sistematización se ha considerado como la contribución más importante de la Lingüística a la Traductología (RODRIGUES, 2000, p. 26).

Hurtado Albir (2001, p. 202), por otra parte, asoció el interés por el estudio de la equivalencia a la centralidad de la noción de fidelidad, en el sentido de sujeción al texto original y a la existencia de un vínculo entre el texto original y el traducido.

Nord (2012, p. 34) también asumió la indisociabilidad de las nociones de fidelidad y equivalencia, afirmando categóricamente que fidelidad significa equivalencia. Así, la equivalencia sería la correspondencia más exacta posible entre el texto base y el texto meta. Aunque reconoce que esos límites no son tan claros, por ello los debates acerca del grado de fidelidad/libertad del texto traducido siempre han tenido lugar en Traductología. Por tanto, la dicotomía que involucra la equivalencia que su trabajo señaló es el de la traducción literal, frente a la traducción libre.

Definir qué es la equivalencia para los traductólogos es un gran reto que provoca un descontento y muchos debates para llegar a una definición objetiva del término, en ese contexto, Nord (2012, p. 34-35) afirmó que “la idea de equivalencia es uno de los conceptos más ambiguos e interpretados de la Traductología”, de forma que no ha sido posible remediar la “inherente imprecisión” del concepto.

Hurtado Albir (2001, p. 203) matizó que el término equivalencia define el principio básico de la traducción, que es conseguir el equivalente natural más cercano en una determinada situación para transmitir mensajes de la lengua original a la lengua receptora. Ese concepto ha sido planteado en la Traductología moderna hacia los años 60 por teóricos como Vinay y Darbelnet, Nida y Jakobson. Hurtado Albir (2001, p. 204) señaló que ha habido criterios de diferentes naturalezas para definir la equivalencia en el ámbito de la traducción, lo que pudo haber resultado de que se trata de una noción de gran complejidad. Para esa autora, el origen de las críticas que se hicieron al estudio de la equivalencia radica en las concepciones prescriptivas, desde las cuales los planteamientos lingüísticos estáticos no consideran el intercambio comunicativo dinámico fundamental que tiene lugar en la traducción. (HURTADO ALBIR, 2001, p. 207). Por tanto, Hurtado Albir (2001, p. 209) asoció el problema terminológico al conceptual y afirmó que entiende la equivalencia desde una perspectiva dinámica y flexible que considera la situación comunicativa y el contexto sociohistórico del acto traductor, configurándose como un concepto relacional entre la traducción y el texto original y los vínculos que hay entre ambos.

De acuerdo con Rodrigues (2009, p. 28), el estudio de la equivalencia se asocia a una concepción de traducción en la que esta debe ser capaz de reproducir el valor del texto de

partida, logrando homogeneidad entre el texto original y el traducido, de manera que la equivalencia se configura como traducibilidad, como posibilidad de conciliación y de armonía entre las lenguas. Además, presupone la existencia de una sustancia universal anterior a cualquier lengua y que permite la transferencia de significados y valores estables de una lengua a otra sin causar daños fundamentales en la interpretación. (RODRIGUES, 2000, p. 218).

Rios y Xatara (2009, p. 160-161) aclararon que tradicionalmente en la Traductología se ha concebido una equivalencia como una palabra o grupo de palabras de una lengua que establece una relación de sinonimia con palabras o grupos de palabras de otra lengua. Matizaron que las problematizaciones acerca del término “equivalentes de traducción” han sido mucho más intensas desde la LB que desde el ámbito de la Traductología, de forma que la LB no concibe las unidades lexicales en relaciones de igualdad, sino de aproximación.

Sin embargo, cabe poner de relieve que esa perspectiva de análisis más interpretativa del concepto de equivalente de traducción desde la Lexicografía puede cuestionarse debido a la propia naturaleza normativa y prescriptiva de la cual nace el diccionario, frente a la flexibilidad contextual relativa que puede lograr el texto traducido. Es decir, concebir el equivalente de traducción como una información lexicográfica cuyo contenido semántico, pragmático y formal es aproximativo puede dificultar su interpretación, ya que esa información está descontextualizada y es anterior al acto comunicativo que le dio lugar, a diferencia del texto traducido donde hay un contexto comunicativo materializado en el acto traductor.

Adamska-Salaciak (2010, p. 403) defendió que la equivalencia ha sido siempre uno de los conceptos más polémicos y potencialmente más significativos en la Traductología. Tuvo como punto alto de la discusión las décadas de 1960 y 1970, pero después hubo una especie de impaciencia y desilusión hacia esa la idea. Propuso que los estudios se basaban en la dicotomía que hay entre dos tipos básicos de equivalencia en la cual la traducción:

- I) conserva el significado del texto fuente y
- II) produce el mismo efecto en el receptor del texto objetivo.

Sin embargo, ninguna de las dos opciones ha tenido demasiado éxito, pues la primera es demasiado vaga y la última es difícil de definir y de comprobarse. Aún así, afirmó que los

estudios en este ámbito siguieron avanzando y que “la equivalencia ha demostrado ser increíblemente resistente a los ataques de los críticos”.

Adamska-Salaciak (2010, p. 403) estableció una relación entre el concepto de equivalentes desde el marco de la Traducción y de la Lexicografía, señalando que la concepción de equivalente es mucho más amplia en el ámbito de la traducción. Es decir, se entiende que en la traducción el equivalente conserva el valor del texto fuente y ese valor cambia, pues puede estar en el nivel de la forma (dos palabras traducidas por dos palabras), a veces es referencia (el viernes es siempre el día antes del sábado), a veces es función (en portugués la mala suerte del número 13 se corresponde con el viernes, ya en español se corresponde con el martes). Sin embargo, esa flexibilidad relativa al valor del equivalente, que es capaz de cambiar contextualmente, no es observable en la Lexicografía, donde los equivalentes de traducción aparecen descontextualizados.

Esas reflexiones que le otorgan al equivalente una concepción flexible, dinámica y contextual en la Traductología forman parte de los estudios funcionalistas de la traducción. Por tanto, es importante hacer un repaso conceptual del ámbito para poder reflexionar acerca de la oposición que puede haber con la concepción de equivalencia entre la Traductología y la Lexicografía y sus matices prescriptos y normativos para determinar los equivalentes lexicográficos.

#### *2.4.2.1 El abordaje funcionalista de la traducción y los equivalentes*

Según Nord (2012, p. 15), los estudios de traducción funcionalista se remontan a los planteamientos de Reiss (1971), para quien el texto traducido, al que llama texto meta, debe servir a los mismos objetivos del texto del que parte, al que llama texto base. En tal contexto, la calidad de una traducción puede evaluarse a partir de la equivalencia que hay entre texto base-meta y la forma de traducir es determinada principalmente por la función pretendida por el texto meta. Así, los textos base y meta están determinados por la situación comunicativa en la que están insertados con el objetivo de conllevar mensajes. (NORD, 2012, p. 18).

La noción de fidelidad del texto meta al texto base, por tanto, pasa a ser secundaria, ya que, según Gentzler (2009, p. 100), los textos meta pueden ser modificados para adaptarse a las necesidades de los receptores. Así, si tenemos en cuenta que tradicionalmente el debate teórico y práctico de cuestiones que atañen a la traducción ha estado vinculado a la noción de

fidelidad entre texto base-meta, sería posible inferir que tratar la traducción y la atribución de equivalentes desde una perspectiva funcional podría llegar a ser capaz de hacernos replantear el concepto de traducción, ya que los contornos de lo que se entiende por correspondencia textual entre texto base-meta parecen ser atenuados bajo tal perspectiva. De ahí que es posible afirmar que se atenúan los contornos de lo que tradicionalmente se ha concebido como traducción, conllevando considerar como fundamentales los aportes de la perspectiva funcionalista a la Traductología.

Gentzler (2009) acercó el desarrollo de la teoría funcionalista de la traducción a los estudios de Nida y Wilss, cuyos supuestos teóricos pueden relacionarse con el generativismo chomskiano, es decir, se basan en la existencia de universales lingüísticos (semánticos, sintácticos y pragmáticos) con núcleos de experiencias compartidas que poseen estructuras profunda y de superficie que consideran que “todo puede ser expresado en todas las lenguas.” (GENTZLER, 2009, p. 93). En tal contexto, Gentzler (2009, p. 81-82) aseveró que la teoría de Nida se basa en el significado contextual y, por ello, es posible que el mensaje de un texto pueda traducirse garantizándose que su recepción sea la misma que tuvieron los receptores del texto base. Todo ello, tuvo como consecuencia un replanteamiento del concepto de equivalencia, que pasa a ser considerado un concepto dinámico frente al formal. En otras palabras, se ha basado en el concepto de equivalente planteado por Nida, según el cual la traducción no está enfocada en la transmisión de mensajes, sino que está volcada hacia el efecto equivalente de esos mensajes sobre el receptor. Esa nueva concepción se ha llamado equivalencia “dinámica”, que se opone a la tradicional equivalencia “formal”.

Sin embargo, Gentzler (2009, p. 87) señaló que el modelo ofrecido por Nida, aunque conllevó una metodología útil a los traductores, involucraba muchos supuestos que servían fundamentalmente a una creencia religiosa, de forma que no fue capaz de aportar una base sólida que haya podido concebirse occidentalmente como ciencia pura.

Acerca de los principios lingüísticos sobre los que se erige la teoría funcionalista, Nord (2012, p. 23) señaló que son de base discursiva y textológica, cuya situación comunicativa es específica, ya que hay dos lenguas y dos culturas implicadas. En ese contexto, los principales actores del proceso traslativo funcionalista, según Nord (2012, p. 15-26), son el iniciador (quien encarga la traducción), el traductor (quien produce el texto en la cultura meta) y el receptor (quien recibe e interpreta el texto meta). Según esa perspectiva, el traductor tiene flexibilidad para decidir qué abordaje funciona mejor en cada situación,

siempre que el texto meta se caracterice como coherente, fluido y natural. Gentzler (2009, p. 104) sostuvo que una traducción funcional no necesita ceñirse rígidamente a nociones de fidelidad, lo que impuso nuevos niveles de flexibilidad y adaptabilidad del concepto de equivalencia, además de incorporar el componente pragmático como importante contribución<sup>91</sup>.

El concepto de equivalencia funcional es el punto central sobre la cual se asienta la perspectiva funcionalista de la Traductología. Nord (2012, p. 32-34) señaló que el enfoque funcional de la traducción se opone al enfoque equivalencista para la concepción y el tratamiento de los equivalentes. Así, la equivalencia funcional entre texto base y texto meta debe tener en cuenta prioritariamente las condiciones de la situación comunicativa y pragmática del texto meta y no la del texto base. Eso quiere decir que la traducción funcionalista se configura como un caso especial, porque en los enfoques traductológicos de corte tradicional equivalencistas la situación del texto base suele ser más importante que la del texto meta. Desde esa perspectiva, el equivalente en la traducción tiene que ser *equifuncional*, es decir, ser funcionalmente equivalente o tener igual valor, pero no necesariamente ser formalmente correspondiente; por tanto, la equivalencia entre texto base-meta es una posibilidad, no un principio único que guía el proceso traslativo. (NORD, 2012, p. 35).

Así pues, de lo que se ha observado sobre el concepto de equivalente en el marco de la Traductología desde la perspectiva funcionalista es que los equivalentes pueden caracterizarse como dinámicos y adaptables contextualmente para lograr que el texto meta se corresponda funcionalmente con el texto base, sin una preocupación excesiva con la forma, ni con la correspondencia de unidad a unidad. El estudio de Hurtado Albir (2001, p. 209-211) puso de relieve esa característica del equivalente en la traducción, afirmando que la equivalencia traductora es dinámica y textual, además de adecuada a las necesidades de los receptores de los textos meta, de forma que rechaza las equivalencias fijas, transcodificadas y preestablecidas fuera de contexto.

La equivalencia traductora, por lo tanto, depende prioritariamente de condicionantes textuales, como el contexto, el género textual, el contexto sociohistórico y la finalidad de la traducción. Así, el carácter del equivalente dinámico es relativo y casi efímero y su proceso de

---

<sup>91</sup> Nord (2012, p. 18) aseveró que los textos base y meta son portadores de mensajes, por lo tanto están determinados por el contexto comunicativo.

búsqueda involucra un complejo proceso mental asociativo de ideas, deducciones lógicas y toma de decisiones. En ese contexto, Hurtado Albir (2001, p. 212) señaló que la discusión conceptual en el ámbito de la Traductología ha ido evolucionando de una concepción más prescriptiva y lingüística a una concepción más descriptiva y dinámica. Por todo ello, admitimos que el carácter dinámico y en un nivel textual de la equivalencia traductora parece oponerse a una caracterización más fija y estable del equivalente de traducción desde una perspectiva más tradicional de la Lexicografía, que no opera a nivel textual, sino que se ubica en un nivel sistémico en el cual los contextos son ínfimos o inexistentes.

A modo de conclusión, es posible inferir que concebir a los equivalentes de traducción como unidades dinámicas que conllevan cierta textualidad implica que la traslación no se vea como un proceso unitario y formal, permitiendo afirmarse que la perspectiva funcionalista de la traducción tiene imbricada una concepción de equivalentes más flexible que las tradicionalmente acuñadas en la Traductología. Asimismo, permite concebir la traducción como un proceso interpretativo y más abierto, lo que podría incitar a desdibujar las fronteras conceptuales de lo que se ha concebido tradicionalmente por traducción.

Además, se pudo observar que una de las diferencias fundamentales en el estudio y tratamiento de la equivalencia desde la perspectiva de la Traductología y de la Lexicografía parte, principalmente, de la naturaleza de los objetos de estudio en cuestión: la traducción y el diccionario. El primero es un objeto textual, más flexible e interpretativo, donde los equivalentes aparecen contextualizados, ya el segundo es mucho más permanente y normativo, en el cual los equivalentes aparecen descontextualizados. Por lo tanto, el carácter textual y discursivo implicado en la equivalencia traductora aporta un dinamismo y unas posibilidades de interpretación al análisis y establecimiento de los equivalentes en la traducción que no caben en el diccionario tal y como se ha concebido tradicionalmente en la metalexigrafía y/o en la práctica lexicográfica, es decir, que describe las piezas léxicas individualmente y sin contextos comunicativos o discursivos. Ese hecho podría limitar las reflexiones que se hacen de las unidades léxicas equivalentes en los diccionarios y plantea dificultades de redacción de los equivalentes de traducción en la Lexicografía que comentamos a lo largo de ese epígrafe.

Uno de los objetivos de esta investigación es precisamente aportar nuevos roles a los equivalentes de traducción en el D(S)B a partir de formas alternativas de presentación de esas unidades en tales repertorios, basándonos prioritariamente en esas formas más dinámicas de

concebir los equivalentes de traducción. Por tanto, esas reflexiones no son las del equivalente desde el ámbito de la erudición o de la Filosofía del lenguaje, de la existencia *per se* de las equivalencias interlingüísticas, sino de la teoría y la práctica de las equivalencias interlingüísticas para aplicaciones lexicográficas, buscando establecer un paralelo con esa concepción del equivalente desde la teoría funcional de la traducción.

### **2.4.3. Lexicografía y Traductología como dimensiones implicadas en el concepto de equivalencia en una obra lexicográfica bilingüe contrastiva**

Hemos señalado que por la naturaleza propia de los objetos de trabajo de la Lexicografía (diccionarios, que trabajan con unidades de significado que están por debajo del nivel de la oración) y de la Traductología (textos traducidos, que trabajan con unidades de significación completas y contextualizadas), tradicionalmente los equivalentes en el diccionario se han visto como informaciones más generales, estables, fijas y que están en el nivel del sistema, en una dimensión interlingüística. Ya en la traducción, desde una perspectiva funcionalista, se han concebido los equivalentes como informaciones dinámicas y flexibles, capaces de adaptarse a contextos específicos, por lo tanto, están en un nivel textual e involucran una dimensión intertextual en su interpretación y realización. Con ello se infiere que tradicionalmente la equivalencia desde la Lexicografía se concibió como una información más estricta que se circunscribe a patrones más rígidos para su representación. Desde la Traductología se caracterizó como una información de carácter textual y dinámico.

Sin embargo, lo que proponemos en esa investigación es que no se aplique un concepto tan reducido a los equivalentes en el ámbito de la Lexicografía, sino que se pase a concebir a los equivalentes lexicográficos también a la luz de algunos de los planteamientos que provienen de la interpretación que se ha dado a la equivalencia desde la traducción funcionalista. Es decir, que los equivalentes se conciban como informaciones dinámicas y flexibles, capaces de adaptarse a las diferentes condiciones semánticas, pragmáticas y sociohistóricas que se relacionan con las condiciones textuales y propias a cada una de las lenguas involucradas en el diccionario.

Además, que puedan adaptarse a las condiciones específicas de los diferentes repertorios lexicográficos que van dirigidos a usuarios específicos y desde una perspectiva contrastiva entre L1-L2. Sin embargo, es importante poner de relieve que para que el

equivalente en la Lexicografía se conciba como un dispositivo descriptivo, dinámico y contrastivo será fundamental que se base en datos de la lengua en uso.

Creemos que ese cambio de perspectiva puede contribuir para que se ponga de relieve en la obra lexicográfica bilingüe el potencial contrastivo entre las lenguas que se materializa en el equivalente de traducción. Como se ha discutido en 2.3.2.3, el aspecto contrastivo de una obra bilingüe se relaciona con su capacidad de registro lexicográfico de manera explícita de informaciones confrontativas de las características de las unidades léxicas en LE con características de las unidades léxicas en la LM del usuario del repertorio. Además, tener en cuenta el aspecto contrastivo de un lema en un diccionario significa incluir en el artículo lexicográfico las posibilidades de transferencias e interferencias entre las dos lenguas. Con ello, los DB dejan de ser repertorios de equivalentes y pasan a entenderse como obras lexicográficas verdaderamente contrastivas, es decir, capaces de señalar las diferencias/similitudes entre las lenguas que registran. Así, asumimos que los equivalentes pueden conllevar el potencial contrastivo que es fundamental para que una obra lexicográfica bilingüe se conciba como un importante recurso pedagógico que se utiliza para el aprendizaje de lenguas.

En el siguiente apartado se profundizan las reflexiones sobre los equivalentes que han tenido lugar en el ámbito de la teoría lexicográfica, es decir, la Metalexigrafía. Objetivamos, con ello establecer paralelos posibles entre esos ámbitos que se ven implicados en el quehacer lexicográfico bilingüe: la teoría/práctica lexicográfica y el proceso traslativo que tiene lugar en ello.

#### **2.4.4 Reflexiones en torno a los equivalentes desde la Metalexigrafía**

De acuerdo con Adamska-Salaciak (2010, p. 388) el estudio de los equivalentes en la Lexicografía es muy antiguo y se relaciona con las dimensiones interlingüísticas e intertextuales, cuyo ímpetu inicial se sitúa en la tradición europea. Los precursores medievales de los lexicógrafos modernos trabajaban a nivel textual en los primeros glosarios y solo posteriormente, en los primeros diccionarios, por defecto. Así que se alejaron de los textos para buscar equivalentes de tipo más general. Esa autora señaló que en la actualidad los dos tipos de equivalencia que coexisten en los diccionarios son:

- a) el tipo interlingüístico, que sería la equivalencia por defecto;
- b) el tipo intertextual, que aparece en los casos en que la unidad en L1 se ofrece a través de un equivalente que es una unidad compuesta u oracional.

Carvalho (2001, p. 111-112) argumentó que por no operar en nivel textual, el quehacer lexicográfico no es capaz de solucionar los problemas de la textualidad. Así, los equivalentes constituyen el objetivo inmediato del diccionario bilingüe y le cabe al lexicógrafo administrar la falta de isomorfía lexical entre dos lenguas. Según Carvalho (2001, p. 112), la falta de paralelismo entre las lenguas es lo que genera un gran número de equivalentes parciales de una unidad y conlleva una especial complejidad en el trabajo lexicográfico. La falta de isomorfía lexical interlingüe, o anisomorfismo lingüístico, es un concepto acuñado por Zgusta (1971) que se discutirá en 2.4.5 y es apuntada por diversos metalexicógrafos (como Hartmann y James (2001) y Wiegand (2002)) como una de las raíces de los problemas de la equivalencia.

Wiegand (2002, p. 240), en consonancia con Carvalho (2001), señaló que la problemática que involucran los equivalentes radica en la falta de paralelismo léxico-semántico entre lenguas. Además, distinguió que la reflexión acerca de los equivalentes involucra tres dimensiones básicas: a) una dimensión que integra problemas de conceptualización científica de la equivalencia, b) una dimensión lexicológica contrastiva y c) una dimensión metalexicográfica (que se subdivide en dos: la que se relaciona con el tema en el diccionario y la que se relaciona con la forma del diccionario). De ahí, nuestras reflexiones se centran en la dimensión metalexicográfica con especial atención a la relación que hay entre la equivalencia y el diccionario.

Al problematizar la equivalencia desde la perspectiva metalexicográfica, Atkins y Rundell (2008, p. 468) pusieron de relieve la necesidad de tener en cuenta la complejidad y las limitaciones que se impone al análisis del equivalente fuera de contexto, como ocurre en el diccionario. Afirmar que una unidad X equivale en significado a una unidad Y es una tarea imprecisa que se refiere a únicamente un sentido particular posible del lema que se describa, como lo elucidan sus palabras:

Las relaciones entre una unidad léxica (una palabra, o una expresión múltiple en uno de sus sentidos) en L1, y una unidad lexical en la L2. Es una pérdida de tiempo intentar trazar toda la panoplia de relaciones entre un lema en L1 y todos sus posibles equivalentes en la L2, y viceversa. Las traducciones de las entradas en L1

se ofrecen dentro de un LU, es decir, son traducciones de la entrada en uno solo sentido.<sup>92</sup> (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 468, en traducción nuestra).

Las dificultades que los autores pusieron sobre el tapete desvelan uno de los grandes problemas de la Lexicografía bilingüe, la complejidad de aunar una descripción semántica, pragmática y formal de carácter interlingüístico y la falta de contexto lingüístico que es propia del diccionario tradicionalmente concebido. Sin embargo, a diferencia de esos autores, no creemos que sea una pérdida de tiempo intentar trazar relaciones entre los lemas en L1-L2, sino que establecer tales relaciones puede impactar positivamente en las descripciones lexicográficas interlingües. Además, concebimos que la LB debe caracterizarse por matices contrastivos entre las lenguas que involucra, lo que implica el replanteamiento de las caracterizaciones semánticas, pragmáticas y formales para uso lexicográfico.

Defendemos que el análisis de las relaciones que se intentan establecer entre unidades léxicas de dos lenguas diferentes, ya sean de forma o de significado, se haga a partir del análisis de datos empíricos y/o lexicográficos, pues así se basan en evidencias lingüísticas que lo justifique y que espeje la lengua en uso. También creemos que nuevos modelos de repertorios lexicográficos, como por ejemplo un repertorio (semi)bilingüe contrastivo, pueden acomodar mejor esas reflexiones lingüísticas y se convierten en herramientas capaces de abarcar también información contextual y contrastiva que es relevante para la presentación de los equivalentes de traducción en un DB.

Rios y Xatara (2009, p. 159) señalaron que en la LB la equivalencia únicamente es posible desde la perspectiva de análisis e interpretación de la Semántica léxica<sup>93</sup>. Acerca de la necesidad de un análisis semántico de la equivalencia, Adamska-Salaciak (2010, p. 403) afirmó que mirar los equivalentes bajo la perspectiva semántica desempeña una función vital, o sea, recordar a los lexicógrafos bilingües la naturaleza aproximada de lo que hacen y conlleva asegurarse de que el estado de cosas que se observa no es culpa suya, tampoco resulta de una equivalencia errónea, sino que es una consecuencia de las complejas

---

<sup>92</sup> [En original] *The relationships (...) are between a lexical unit (a word or MWE (multi-word expression) in one of its senses) in the SL, and a lexical unit in the TL. It's a waste of time to try to plot out all the panoply of relationships between one SL lemma and all its possible TL equivalents, and vice versa. Translations of SL headwords are offered within an LU, that is, they are translations of the headword in a single sense.* (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 468).

<sup>93</sup> Según Espinal (2015, p. 18), la Semántica léxica es el dominio de la semántica que caracteriza el significado de las palabras y los diferentes tipos de significado. Acerca de los conceptos y metodologías de la semántica léxica se desarrolla en 2.5.

interacciones entre el lenguaje, la cultura y la mente humana.

Así pues, se podría inferir que proponer los equivalentes de traducción de unidades léxicas entre un par de lenguas en un texto lexicográfico es algo utópico. Sin embargo, una de las motivaciones para el nacimiento de la actividad lexicográfica bilingüe ha sido tratar de cubrir ese hueco y los lexicógrafos bilingües necesitan encontrar soluciones posibles desde la técnica lexicográfica y de la teoría lingüística para hacer frente a ese problema y presentar obras que atiendan, aunque de forma escueta, las necesidades de su potencial usuario en los aspectos sobre el significado.

Por tanto, defendemos que la preocupación del lexicógrafo bilingüe dedicado a diccionarios de aprendizaje debería ser describir los significados y los equivalentes potencialmente útiles para usuarios aprendices muy delimitados y también replantearse el papel que desempeñan los equivalentes y la forma cómo aparecen en su obra y no centrarse en describir de forma exhaustiva las posibilidades de equivalentes de un lema<sup>94</sup>. Creemos que uno de los motivos que sugieren que los DB tengan que ser exhaustivos en la presentación de los equivalentes es que su estructura de obra lexicográfica se basa en obras monolingües generales, que suelen describir los significados de los lemas de forma más completa que las obras bilingües, sobre todo las que se vuelcan hacia aprendices.

Esa discusión se remonta al planteamiento de Wiegand (2002, p. 240), para quien la dimensión metalexiconográfica de la problemática de los equivalentes involucra también discutir la forma del diccionario, lo que se hará más a fondo en el capítulo 3, dedicado al análisis de una obra lexicográfica. Se reflexionará enfocando la problemática de la equivalencia en las obras bilingües de carácter híbrido, los D(S)B, y sus características específicas.

Así pues, reconocemos que en las reflexiones que el concepto de equivalencia de traducción involucra se ven implicados aspectos lexicográficos y traductores. Además, la problemática de definir qué es un equivalente y también de establecer equivalencias lexicales interlingües, ya sea en la traducción o en la Lexicografía, es el resultado de la falta de

---

<sup>94</sup> Con una opinión análoga, Buyse (2006, p. 204) declaró que un repertorio lexicográfico no necesita recoger más traducciones que las estrictamente necesarias, principalmente porque en una LE la asimilación de significados centrales precede la asimilación de significados periféricos y figurados. Incluso porque se producen transferencias de la información semántica de la L1.

correspondencia absoluta entre formas y estructuras de diferentes lenguas, es decir, del principio del anisomorfismo lingüístico, que se presenta a continuación.

#### **2.4.5 El anisomorfismo lingüístico**

Según Snell-Hornby (1988, p. 22), el estudio de la equivalencia conlleva una ilusión de simetría entre diferentes lenguas. La falta de paralelismo absoluto entre formas, contenido y/o estructuras entre las lenguas es lo que tradicionalmente se llama anisomorfismo lingüístico. Ese principio fue ideado por Zgusta (1971).

De acuerdo con Zgusta (1971, p. 294), hay diferencias en la organización de las designaciones en cada lengua, lo que conlleva ausencia de coordinación entre las unidades lexicales de cada idioma. Por consiguiente, cada unidad léxica posee características específicas que no tienen correspondencia absoluta con unidades léxicas de otras lenguas, incluso entre lenguas de culturas cercanas. Ese autor admitió la existencia de “palabras límites”<sup>95</sup>, es decir, unidades léxicas que solo existen en la L1 y no existen en toda el área de la L2, de manera que no habría una designación capaz de cubrir todo el significado de la unidad lexical en la L2. Tal diferencia no se refiere al mundo material extralingüístico, que incluso puede ser más o menos idéntico, y aún así no habría un único denotado en la L2 capaz de cubrir toda la significación del lema en la L1. Zgusta (1971, p. 294) afirmó que es un error pensar que únicamente importa la ausencia de una significación en la L2 para unidades de la L1, porque defiende que la designación también es importante, incluso cuando la palabra material es más o menos idéntica en las dos lenguas.

Según Mounin (1975, p. 49-50), el concepto de anisomorfismo lingüístico se relaciona con una concepción de lengua neohumboldtiana desde la cual el dominio lingüístico no se moldea al mundo de la experiencia empírica que puede ser análoga en diferentes culturas, sino al contrario, es la experiencia de mundo que moldea la lengua. Así, ese autor defendió que la lengua no es un instrumento pasivo de expresión, sino un principio activo que le impone al pensamiento un conjunto de distinciones y valores, es decir, cada sistema lingüístico conlleva un análisis del mundo exterior que le es propio y diferente al de otras lenguas o de otras etapas de una misma lengua.

---

<sup>95</sup> Traducción nuestra para *culture-bounds words*.

Neubert (1992, p. 29) matizó que es una obviedad que tanto los expertos como los hablantes legos de una lengua afirmen que las palabras de dos lenguas nunca o raras veces, son las mismas. Asimismo, Szende (1996, p. 116) planteó que las lenguas conllevan incoherencias, redundancias y vacíos, con el fin de coincidir con las necesidades de los hablantes.

Hartmann y James (200, *s.v. anisomorphism*) definieron el anisomorfismo lingüístico como la falta de coincidencia entre un par de lenguas que conduce a una relativa falta de equivalentes directos. Ese fenómeno sería causado por las diferencias semánticas, gramaticales y culturales entre las lenguas. Los autores relacionan el término a la Lingüística contrastiva y a la Traducción, pero no mencionan la Lexicografía, aunque claramente este ámbito de estudios es uno de los más afectados por la falta de simetría entre un par de lenguas.

Alcaraz Varó (2004, p. 203) definió el anisomorfismo lingüístico como una relación de asimetría entre lenguas y relacionó sus estudios, prioritariamente, con la Traductología y con el concepto de intraducibilidad, aunque reconoció que este problema trasciende también a la elaboración de diccionarios, afirmando que la idea de la transferencia lingüística desde la lengua de partida a la de llegada está siempre condicionada por una serie de asimetrías o anisomorfismos. Señaló que hay tres clases de anisomorfismo: a) el lingüístico, b) el cultural, y c) el interpretativo; además esos se presentan en diferentes grados: a) alto, b) mediano, y c) bajo.

A diferencia de Hartmann y James (2001) y Alcaraz Varó (2004), Zgusta (1971, p. 295) ya había relacionado directamente la cuestión del anisomorfismo con la actividad lexicográfica. Zgusta (1971, p. 295) afirmó que el lexicógrafo bilingüe debe encontrar diferentes medios para expresar la equivalencia cuando no existen unidades lexicales equivalentes en la L2. Según ese autor, lo más común sería la descripción del significado de una unidad lexical a través de perífrasis, semejante a lo que hace el diccionario monolingüe, defendiendo que el tratamiento lexicográfico debe seguir un patrón de igualdad entre las palabras designativas y no designativas<sup>96</sup> y que el lexicógrafo no debería añadir largas informaciones enciclopédicas para las palabras límite, sino solamente información lingüística

---

<sup>96</sup> Este planteamiento remonta a la necesidad de un Programa Constante de Informaciones (PCI) del diccionario, en cual todas las estrategias de registro lexicográficas deben explicarse de forma clara y han de utilizarse en todas las unidades léxicas de mismo tipo.

básica. Advirtió que el anisomorfismo implica dificultades en la mayoría de las unidades de un par de lenguas y no solo en las palabras relacionadas con cuestiones culturales.

En una dirección análoga, Neubert (1992, p. 40) propuso que las consecuencias del anisomorfismo en los diccionarios se solucionen a través de las correspondencias prototípicas que pueden establecerse por medio de las relaciones contrastivas que tienen lugar entre las redes lexicales de las lenguas involucradas en el repertorio.

A modo de conclusión, es posible inferir que el anisomorfismo lingüístico es un fenómeno prototípico de falta de simetría absoluta entre contenido y forma cuando hay más de una lengua en contraste, ya sea para la descripción lingüística, para la traducción o para el registro lexicográfico. Ese fenómeno se manifiesta de diferentes formas y en diferentes grados de intensidad. Por tanto, la equivalencia semántica biunívoca entre un par de lenguas no existe y, por ello, impacta directamente en la atribución de equivalencias en las obras lexicográficas bilingües. Es decir, el anisomorfismo lingüístico conlleva un problema que administrar en el ámbito de la descripción lexicográfica interlingüística. Defendemos que, para enfrentarlo en el ámbito de la LB, el lexicógrafo debería idealmente:

- a) basar el registro lexicográfico en observaciones léxico-semánticas, sintácticas, morfológicas y pragmáticas desde la perspectiva contrastiva y descriptiva de las lenguas involucradas en el repertorio y
- b) contrastar datos lexicográficos y/o empíricos de ambas lenguas con la finalidad de sostener sus decisiones en aspectos de la lengua en uso y no solo de la intuición lingüística.

La validez de esas estrategias para la mejoría en la redacción de obras lexicográficas bilingües para el aprendizaje de lenguas extranjeras se comenta en el capítulo referente al análisis de diccionario. Creemos que el análisis léxico-semántico contrastivo de datos lingüísticos de las diferentes lenguas involucradas en un diccionario puede mejorar la inclusión y la descripción de los equivalentes de traducción en las obras lexicográficas bilingües, además nos permitiría observar lo que Silva (2004, p. 175) ha nombrado como el relativismo lingüístico y las fronteras de sentido en el léxico que hay entre diferentes lenguas.

Al tener en cuenta el principio del anisomorfismo lingüístico, se infiere que las lenguas no son totalmente correspondientes ni formalmente, tampoco conceptualmente. Sin

embargo, claro está, que hay diferentes niveles de anisomorfismos, condicionados por diversos factores, tales como los diferentes orígenes de las lenguas y su desarrollo socio-histórico. Todo ello implica que las lenguas sean más o menos cercanas tipológicamente, es decir, que la equivalencia entre ellas puede ser de diferentes tipos y darse en diferentes grados.

En el siguiente apartado examinamos los diferentes tipos y grados de la equivalencia léxica a la luz del principio del anisomorfismo lingüístico.

#### 2.4.5.1 *Los tipos y grados de la equivalencia*

Según se desarrolló a lo largo del epígrafe anterior, el anisomorfismo lingüístico afecta las lenguas en distintos ámbitos y grados. Hay cierto acuerdo en la *Metalexigrafía bilingüe* que no todos los equivalentes de las unidades léxicas tienen valores iguales, sino aproximados y que esta aproximación puede darse en diferentes niveles<sup>97</sup>, como lo señaló Adamska-Salaciak (2010, p. 393, en traducción nuestra):

Sería poco realista esperar que la probabilidad de producir una definición única de equivalencia lexicográfica sea mayor que las posibilidades de producir un diccionario bilingüe lleno de equivalentes perfectos. Además, hay argumentos lógicos en el sentido de que la similitud (que subsume la igualdad) no es un concepto unitario<sup>98</sup>.

La autora matizó que idealmente el DB debería ofrecer "unidades léxicas reales de la lengua meta que, cuando se insertan en el contexto, producen una traducción fluida" o equivalentes léxicos absolutos (misma polisemia, mismo valor estilístico, etc), sin embargo tal expectativa no corresponde con la realidad. Principalmente por cuatro razones:

- a) los idiomas no son isomorfos;
- b) el significado no reside únicamente en ítems léxicos individuales, sino son en gran medida aspectos interlexicales y contextuales;

---

<sup>97</sup> Algunos de los autores que aceptan ese planteamiento y que han tratado de los diferentes grados de equivalencias son: Zgusta (1971), Werner (1982), Kromann *et al.* (1991), Szende (1996), Carvalho (2001), Xatara (2001), Wiegand (2002) y Welker (2005).

<sup>98</sup> [En original] *It would be unrealistic to expect the likelihood of producing a single definition of lexicographic equivalence to be greater than the chances of producing a bilingual dictionary filled with nothing but perfect equivalents. Moreover, there are logical arguments to the effect that similarity (which subsumes sameness) is not a unitary concept.* (ADAMSKA-SALACIAK, 2010, p. 393).

c) las palabras consideradas aisladas no tienen significados como tal, lo que tienen son potenciales de significado y

d) lo que es parte del léxico de un idioma puede ser parte de la gramática de otro.

De forma que es importante conocer los distintos tipos y grados de equivalencia posibles. Zgusta (1971, 1979) ha sido uno de los primeros autores en sistematizar aspectos tipológicos de la equivalencia y distingue entre equivalentes:

a) de traducción y

b) explicativos.

Zgusta (1971, p. 319) afirmó que cuando se elige un equivalente de traducción la principal preocupación es producir una buena traducción fluida de oraciones completas para insertarlo en contextos del idioma de destino, mientras que el equivalente explicativo o descriptivo se elige para dar más información sobre la unidad léxica de la lengua meta. De esta manera, un equivalente de traducción debe ser una unidad lexicalizada de la L2 y un equivalente explicativo es un sintagma libre. Zgusta (1979, p. 543-545) planteó que el equivalente explicativo tiene la ventaja de ser muy general, porque está más en el nivel nocional que en el puramente lingüístico. Aseveró que la ventaja de un equivalente de traducción es producir una traducción fluida y buena, pero que esa unidad no tiene mucho poder explicativo en sí mismo y su valor se limita al contexto en el que se aplica. Por otro lado, el proceso de buscar una traducción natural podría acarrear un alejamiento del significado central del lema.

La propuesta tipológica binaria de los equivalentes de Zgusta, que confronta el equivalente de traducción con el explicativo, no tiene límites muy claros y Adamska-Salaciak (2010, p. 394) opinó que tal propuesta consiste en explicar propiedades complementarias de un equivalente lexicográfico y que ambos deben figurar en un diccionario bilingüe, aunque distribuidos de diferente manera. Asimismo, afirmó que es un equívoco interpretar el equivalente explicativo como una mini traducción en la L2, porque este es similar al equivalente de traducción.

Estamos de acuerdo con la opinión de la autora, y defendemos que el proceso de atribución de equivalentes en una obra lexicográfica bilingüe debe aprovecharse de forma integradora de la propuesta de Zgusta (1979) para satisfacer las necesidades del usuario aprendiz de lengua. Así, cabe al lexicógrafo, con base en un análisis lingüístico, la decisión de cuándo es más pertinente un equivalente de traducción o un equivalente explicativo. Además,

sería una gran ventaja al quehacer lexicográfico concebir que tanto la traducción fluida del equivalente de traducción, como el poder descriptivo del equivalente explicativo, son propiedades intrínsecas a lo que se entiende por equivalente en una obra lexicográfica bilingüe con finalidades pedagógicas en el aprendizaje de lenguas.

Como una propuesta complementaria, Zgusta (1984, p. 151) propuso la noción de equivalencia funcional frente a la equivalencia semántica. Así, los equivalentes en la L2 deben producir el mismo efecto que el lema en la L1, de forma que una traducción debe transmitir al lector el mismo mensaje que el texto original. En tal contexto, el traductor y el lexicógrafo deben usar medios bastante distintos de los que se usaron en el original para obtener los mismos resultados, es decir, textos que se consideren funcionalmente equivalentes.

La equivalencia funcional es un recurso que se utiliza cuando no es posible encontrar un equivalente léxico, por tanto el equivalente funcional debe equipararse semántica y gramaticalmente a la unidad léxica. Sobre la equivalencia funcional, Adamska-Salaciak (2010, p. 395) aseveró que ese tipo de equivalencia se acerca más a las preocupaciones de la Traductología, que se ocupa prioritariamente de unidades más grandes que el elemento léxico de forma individual, a diferencia del diccionario.

Además de los diferentes tipos de equivalentes posibles esas correspondencias semánticas entre las unidades léxicas se establecen en diferentes grados. Kromann *et al.* (1991, p. 2717-2718) plantearon que las relaciones de equivalencia implican una escala que va desde el isomorfismo hasta el anisomorfismo extremo, así cuanto más distante sean los idiomas, mayor anisomorfismo hay entre ellos. La escala descriptora propuesta por los autores se compone de tres niveles<sup>99</sup>:

(I) equivalencia total: los equivalentes comparten todos, o los principales, rasgos semánticos en la L1-L2. Como el ejemplo<sup>100</sup>:

-niña – *menina*

---

<sup>99</sup> Carvalho (2001, p. 113-117) presentó una propuesta de los grados de la equivalencia complementaria a la de Kromann *et al.* (1991). La autora dividió la equivalencia parcial en tres tipos de relaciones: convergente, divergente y multidivergente. Sin embargo, afirmó que estas relaciones no se perciben de forma práctica en los diccionarios porque son difíciles de sistematizar lexicográficamente, de forma que entendemos que son más adecuadas para un análisis lexicológico de la equivalencia que para una perspectiva lexicográfica.

<sup>100</sup> Los ejemplos se basan en la propuesta de Kromann *et al.* (1991, p. 2717-2718), adaptada a las lenguas española y portuguesa.

Ambas unidades lexicales comparten rasgos: ser humano, sexo femenino y de edad joven. Está claro que ser una niña en España, por ejemplo, o en Brasil implica diferencias culturales, pero en este caso no implica la pérdida de elementos denotativos o connotativos, justificándose hablar de un caso de sinonimia interlingüística, como lo nombraron Kromann *et al.* (1991, p. 2718).

(II) equivalencia parcial: los equivalentes comparten varios rasgos semánticos, pero también hay algunos rasgos que presentan divergencias, eso dependerá de la dirección L1-L2, o al revés. De la dirección depende la cantidad de información acerca del lema que se debe proporcionar para que no se pierda información semántica (como la que aparece entre corchetes en los ejemplos). La equivalencia parcial permite la inclusión de diversos tipos de relaciones, sin embargo Kromann *et al.* (1991, p. 2718) solo trataron de los casos de divergencia y convergencia. Como se ejemplifica a continuación:

-*peixe*- pez [animal vivo]/pescado [animal para consumo]  
 -pez/pescado – *peixe*

Los autores añadieron que en esos casos siempre hay pérdidas semánticas en una traducción, pero si el traductor (o el lexicógrafo) quiere evitar las pérdidas, esos elementos de especificación han de incluirse en el texto (o en el artículo lexicográfico). Cuando no se incluyen, posiblemente, esta distinción semántica se pierde.

(III) equivalencia nula: no hay equivalente en la L2. Son los casos de unidades léxicas específicas de cada idioma y su cultura. Es el léxico que se relaciona con el arte, la ciencia, la política, etc, son los llamados *realia*<sup>101</sup>.

Cuando no hay un equivalente lexical, Kromann *et al.* (1991, p. 2718) indicaron la importancia de que el lexicógrafo encuentre soluciones evitándose explicaciones

---

<sup>101</sup> Según Dubois *et al.* (1999, s.v. *Realia*) son términos que designan “una realidad específica de determinada cultura y que se usa como tal en la lengua” o *une réalité particulière à telle outelle culture et qui son tutiliséstels quels dans la langue* (DUBOIS *et al.*, 1999). Son ejemplos de *realia* unidades que no tienen una equivalencia léxica directa en otras lenguas y que en un repertorio lexicográfico bilingüe debería explicarlas con el uso de estrategias como paráfrasis, dibujos u otros elementos que ayuden a aclarar su significado.

enciclopédicas o demasiado largas. Zgusta (1971, p. 325) mencionó que el lexicógrafo tiene que rellenar los “vacíos onomasiológicos” que los *realia* crean en la L2 y aseveró que es su papel encontrar alguna estrategia lexicográfica.

Son ejemplos de *realia* entre las lenguas portuguesa y española las siguientes unidades léxicas:

- *caipirinha*: bebida alcohólica preparada a partir de la mezcla de aguardiente, lima y azúcar;
- *calimocho*: bebida alcohólica preparada a partir de la mezcla de vino tinto y bebida de cola.

Por tanto, en base a la propuesta de Zgusta (1979, 1984), presentamos el siguiente cuadro que recopila una propuesta de tipología de la equivalencia:

Cuadro 10 – La tipología de la equivalencia de Zgusta.

Tipología de la equivalencia	Características
Traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una unidad lexicalizada en la L2.</li> <li>- Es insertable directamente en el texto.</li> <li>- Produce una traducción fluida.</li> <li>- No tiene mucho poder explicativo, su valor es contextual.</li> </ul>
Explicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un sintagma libre.</li> <li>- Es muy general y está en el nivel nocional.</li> <li>- Da más información sobre la unidad léxica en L2.</li> </ul>
Funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce el mismo efecto que el texto en L1.</li> <li>- Se usa cuando no hay equivalente léxico en L2.</li> <li>- Se aplica más a la traducción.</li> </ul>
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la equivalencia del significado por defecto.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2019).

De acuerdo con el cuadro 11, por un lado, hay diferentes modalidades de equivalencia posibles desde la perspectiva de un análisis lexicológico. En un abordaje inicial, desde la perspectiva lexicográfica de la elaboración de repertorios bilingües, la equivalencia semántica es la que parece permitir mejor aprovechamiento.

Sin embargo, a la luz de lo planteado por Adamska Salaciak (2010, p. 394), consideramos la tipología de Zgusta (1971 y 1979) como las propiedades complementarias de los equivalentes lexicográficos, dejándole a cargo del lexicógrafo decidir cuándo es mejor

elegir entre cada propiedad de los equivalentes según las particularidades del lema, del usuario, del tipo de obra lexicográfica y de la función para la cual se use el repertorio. De forma que, en teoría, en las obras bilingües todos esos tipos de equivalentes coexisten como estrategia pedagógica.

Por otra parte, el estudio de Wiegand (2002, p. 241) defendió que el concepto de equivalencia lexicográfica debe separarse de la concepción que el mismo término tiene en el lenguaje general, así como debe concebirse de forma más precisa que en las asignaturas vecinas, como la Lingüística contrastiva y la traducción. Uno de los argumentos que presentó Wiegand (2002, p. 246) es que los equivalentes lexicográficos deberían ceñirse prioritariamente al nivel denotativo, es decir, a la equivalencia semántica. Solo a partir de la equivalencia semántica es que pueden establecerse otros tipos de relaciones de equivalencia, como la pragmática, por ejemplo. Además, Wiegand (2002, p. 249) argumentó que en la Lexicografía se debería abandonar la distinción entre equivalentes de traducción y explicativos, porque solo se deben usar equivalentes sintagmáticos cuando no se encuentra ningún elemento en la L2 que esté lexicalizado por debajo del nivel oracional.

En sus palabras, Wiegand (2002, p. 249, en traducción nuestra):

Uno debería indicar el siguiente criterio de definición para equivalentes: solo los elementos por debajo del nivel de la oración que se pueden usar en las oraciones en el idioma de destino pueden presentarse como equivalentes del idioma de destino en la lexicografía<sup>102</sup>.

Estamos de acuerdo con lo planteado por Wiegand (2002) en dos aspectos principalmente:

- a) la necesidad de concebirse una definición de la equivalencia lexicográfica de una forma precisa y diferente del concepto que se usa en la lengua general;
- b) la prominencia que debe tener la equivalencia semántica en un DB frente a otros tipos de equivalencias posibles.

---

<sup>102</sup> [En original] *One should rather state the following definition criterion for equivalents: Only items below the sentence level which can be used in target language sentences can feature as equivalents of the target language in lexicography.* (WIEGAND, 2002, p. 249).

Sin embargo, hay uno de los planteamientos de Wiegand (2002) con el que no estamos completamente de acuerdo. Ese autor señaló que como equivalentes los lexicógrafos deben preferir siempre evitarse las unidades sintagmáticas en favor de unidades léxicas no sintagmáticas. Creemos que la posibilidad de fusión entre los conceptos de equivalentes de traducción y explicativos deberá evaluarse siempre en favor de su potencial pedagógico. Así, sería posible considerarse, a partir del confronto de informaciones específicas entre un par de lenguas, cuándo las explicaciones sintagmáticas son más útiles al usuario potencial de un repertorio lexicográfico bilingüe para llevar a cabo tareas lingüísticas según cada caso específico.

A modo de conclusión, en nuestra investigación asumimos que hay dificultades implícitas en ceñirse a una definición única y universal del equivalente de traducción lexicográfico, incluso por las diferentes tipologías de equivalencias que se han planteado desde la Lexicología, la Traductología y la Lexicografía y que se han reflejado de alguna manera en la elaboración de diccionarios. Por tanto, partimos de la prominencia de la equivalencia semántica sobre los demás tipos de equivalencias. Además, asumimos que el principal rol del equivalente lexicográfico interlingüe tiene que ser satisfacer al usuario aprendiz en la consulta al diccionario cuando lleva a cabo actividades lingüísticas receptoras. Es decir, que el equivalente de traducción funcione en el diccionario como una fuente de información contrastiva con su LM de forma explícita para potenciar el uso pedagógico del repertorio lexicográfico.

Desde tal perspectiva, la posibilidad de trabajo con los equivalentes en el diccionario se amplía y nos permite concebir que los equivalentes sintagmáticos pueden tener un potencial explicativo que aporta un rol pedagógico importante en una obra lexicográfica para aprendices frente a la posibilidad de representarse únicamente por unidades léxicas individuales como se ha hecho tradicionalmente en la LB, en consonancia con los planteamientos de Zgusta (1979, 1984) que han sido reformulados en el estudio de Wiegand (2002).

Asimismo, la propuesta de los grados de los equivalentes de Kromann *et al.* (1991) divide la equivalencia en tres grados distintos, que son bastante amplios y permiten una observación empírica clara y simplificada de las unidades lexicales en repertorios lexicográficos. Así, proponemos un cotejo del rol de los equivalentes en obras puramente bilingües y obras (semi)bilingües.

#### 2.4.6. Los equivalentes en los DB y en los D(S)B

En este apartado repasamos aspectos teóricos y prácticos que se refieren a la relación lema-equivalentes en obras bilingües y (semi)bilingües. Discutimos cuál es o cuál debería ser según nuestro parecer, a partir de un análisis preliminar, el papel de los equivalentes de traducción en obras lexicográficas bilingües y (semi)bilingües, teniendo en cuenta que consideramos la segunda un subtipo de la primera. El objetivo del epígrafe no es el análisis de obras lexicográficas, que se lleva a cabo en el capítulo 3, sino señalar algunos supuestos iniciales acerca del equivalente a partir de la LB y su presencia en las obras puramente bilingües y las de carácter híbrido.

Carvalho (2001, p. 50-51) señaló que el papel del DB es establecer relaciones entre el lema y sus equivalentes y no describir la semántica del lema, así las subdivisiones de los DB se basan en esa relación. En una dirección análoga, Duran (2008, p. 40) también explicó que los DB tradicionales han sido criticados por no distinguir entre los distintos equivalentes de traducción propuestos para un mismo lema y por no informar al usuario sobre posibles empleos, de forma que en la descodificación sería posible “probar” los diferentes significados de una unidad, pero en la codificación eso sería imposible y podría inducir el usuario a hacer malas elecciones lexicales, debido a la dificultad de describir semánticamente los significados de las unidades lematizadas y las consecuencias que eso conlleva para el usuario. Por todo ello, principalmente para llevar a cabo tareas productivas, el DB ha sufrido críticas en su papel en el aprendizaje de lenguas.

Duran y Xatara (2005, p. 147) defendieron que la función de los equivalentes de traducción en las obras bilingües es similar a la de las paráfrasis definidoras<sup>103</sup>. Desde esa perspectiva, afirmaron que la definición mediante equivalencia ha sido una convención para evitar la redundancia de información semántica en los DB.

A nuestro parecer, eso incita la creencia de que los equivalentes suelen ser suficientes como explicación semántica de los lemas en obras bilingües. Parece aceptarse que los equivalentes de traducción también tienen un alto potencial explicativo para describir la

---

<sup>103</sup> Otros autores que concuerdan que el equivalente de traducción en la obra bilingüe funciona como una especie de definición son Werner (1982), Biderman (1993) y Roberts (1996), entre otros.

semántica de los lemas. Sin embargo, somos de la opinión que si, de hecho, los equivalentes de traducción están descontextualizados hace que no tengan un gran poder explicativo del significado de una unidad léxica. Defendemos que el significado de una unidad lexical se explica más adecuadamente a través de paráfrasis definidoras, ya sea redactada en la L1 o en la L2, dejando para el equivalente, tradicionalmente concebido, desambiguar las definiciones o funcionar como una estructura de acceso para acceder al significado del lema.

Acerca de la inclusión de definiciones junto a los equivalentes, Duran y Xatara (2005, p. 150) también reconocen esa posibilidad como estrategia pedagógica posible en los DB, como el ejemplo del DiSanEs, que se comenta en este apartado. Esas autoras afirmaron que las funciones de las definiciones en L2 en un DB para la descodificación son principalmente:

- (I) aumentar el repertorio lexical en L2;
- (II) desambiguar unidades lexicales homónimas o polisémicas y
- (III) aclarar el significado de unidades menos frecuentes o que no tienen equivalente en la L1.

Creemos que el proceso de añadir una definición en L2 en los DBs podría considerarse una “monolingüalización” de una obra bilingüe y podría poner de relieve la dificultad en aceptar esos repertorios como típicamente bilingües, aunque, de cierta forma, esa monolingüalización se justifica por las críticas que esos diccionarios han sufrido a lo largo de la historia del aprendizaje de lenguas, según las cuales el DB perdió prestigio frente a los diccionarios monolingües para el aprendizaje de LE. El recurso de añadir definiciones en L2 acerca el DB a la categoría híbrida de los D(S)B y lo descaracteriza como repertorio típicamente bilingüe como se ha concebido en la tradición de la LB.

De acuerdo con Marello (1996, p. 42), un tratamiento adecuado de los equivalentes en una obra bilingüe debería obedecer a unos principios de marcación gráfica, así que si la entrada corresponde a un lema polisémico, los equivalentes deberían aparecer enumerados o divididos por algún tipo de recurso tipográfico y la entrada debería ofrecer indicaciones, abreviaciones que mostraran el nivel de lengua o el campo semántico al que pertenece cada uno de los equivalentes propuestos<sup>104</sup>. Esos recursos deberían considerarse recursos didácticos

---

<sup>104</sup> [En original] *Si l'adresse correspond à un element polysémique, les equivalents sont numérotés ou divisés par*

para ayudar al usuario a utilizar adecuadamente una unidad lematizada, sea para actividades de comprensión o producción.

Sin embargo, no es lo que se observó en algunos DBs, como se comenta a continuación, el contraste del lema *tirar*, en la dirección español-portugués:

**tirar** vt atirar; (volcar: derribar) derrubar; (desechar) jogar fora; (dinero) desperdiçar; (tirador) disparar, atirar; (imprimir) tirar; (golpe) dar ♦ vi puxar; (fig) atrair; (fam: andar) ir; (tender) tender, puxar; ~sevpr (abalanzarse) atirar-se; (tumbarse) deitar-se; ~abajo descer; **tira a su padre** puxa ao pai; **ir tirando** ir indo; se **tiró toda la mañana hablando** passou a manhã inteira falando.

El DiColEsPor corresponde a un modelo más tradicional de DB, ya que se presentan los equivalentes de un lema polisémico sin marcas o indicaciones de uso en la LM del usuario, aunque incluye entre paréntesis algunas pistas de uso de los lemas o sinónimos en la L2<sup>105</sup>, como el ejemplo de acepción de *tirar-jogar fora* (desechar). Sin embargo, de la manera como las informaciones se incluyen entre paréntesis, sin criterios aparentes, no se sabe si pueden ser sinónimos, complementos, etc. Además, no hay ejemplos, lo que le dificulta al usuario comprobar el uso adecuado del lema.

En el caso de *jogar fora*, se presenta dentro del paréntesis y antes del equivalente en portugués un sinónimo en español (desechar). Por otro lado, en la secuencia propone otro equivalente, *desperdiçar*, pero lo que incluye dentro del paréntesis es el complemento (dinero) que es lo que puede ser “tirado”. Se observa, por tanto, que hay una mezcla de criterios y técnicas lexicográficas diferentes, no siendo posible inferir el tratamiento de los significados que el diccionario propone.

**ti.rar** v. **4.1.** Atirar ou lançar algo em uma situação determinada. ► Atirar. **2.** Disparar uma arma de fogo. ► Atirar. **3.** □ Jogar fora qualquer coisa. ► Jogar. **4.** □ Esticar ou estender algo. ► Esticar. **5.** Desenhar linhas. ► Traçar. **6.** Mover alguma coisa arrastando-a. ► Puxar. **7.** □ Ver *inspirar*. ► Inspirar. **8.** □ Inclinar-se. Tender. v.p. **9.** □ Deixar-se cair. ► Jogar-se.

El DiSanEs constituye una evolución al presentar una definición acortada en la L1 de cada una de las acepciones del lema antes del equivalente. Son definiciones numeradas y

---

*un moyen typographique et l'entrée contiendra des indicateurs, des abreviations qui indiquent le niveau de langue ou le champsémantique, etc... pour aider l'utilisateur à choisir la bonne traduction.* (MARELLO, 1996, p. 42).

<sup>105</sup> Esas marcas remiten a las especificaciones semánticas que Kromann *et al.* (1991) afirman que son eficientes para que no haya pérdidas semánticas cuando hay relaciones de equivalencia divergentes o convergentes entre la L1-L2.

organizadas y no un listado de equivalentes desordenados después de la entrada. Esa estrategia permite una distinción más clara de las acepciones del lema polisémico, además permite inferir que hay un orden de las acepciones más o menos establecido. La presencia de las definiciones en L1 corrobora lo que se ha venido afirmando, que la LM del usuario tiene un papel pedagógico importante en una obra bilingüe y puede utilizarse de otras maneras que no únicamente en los equivalentes de traducción, sino transversalmente y a lo largo de toda la obra lexicográfica.

Durão, Sastre Ruano y Werner (2009, p. 187) afirmaron que ocurren algunos problemas en el tratamiento de la equivalencia en DB debido a una concepción estructuralista de lengua que está por detrás de la elaboración de este tipo de repertorio:

Entre los argumentos contrarios al diccionario bilingüe como diccionario didáctico existen los que ponen de relieve las diferencias semánticas entre las lenguas, la imposibilidad de delimitar los significados léxicos de una lengua a través de la indicación de equivalentes en otra lengua y el peligro de interferencia. Muchos lingüistas asumen la idea de que el valor de cada elemento de una lengua se define por el lugar que ocupan en el interior del sistema de tal lengua, así como por sus relaciones con otros elementos de la misma, por lo tanto, el valor de una lengua no puede ser idéntico al valor de un elemento de otra lengua. (DURÃO; SASTRE RUANO; WERNER, 2009, p. 187, en traducción nuestra).<sup>106</sup>

Esa afirmación incita otro planteamiento, a nuestro ver, algo impreciso, acerca del rol de los diccionarios en el aprendizaje de LE: el DB explicaría los significados de forma insuficiente si comparada al DM. Esta observación se basa en Werner (2010, p. 648), quien señaló que es imposible explicar los significados de una lengua por medio del uso de equivalentes en otra.

Sin embargo, defendemos que la supremacía del DM frente al DB es un planteamiento que hay poner en tela de juicio, pues para que fuera completamente verdadero habría que considerarse muchos otros factores, entre los cuales ponemos de relieve el perfil del usuario de la obra lexicográfica. Por ejemplo, si tenemos en cuenta el nivel competencia de la L2, mientras más baja es su competencia, menos explicativo puede llegar ser el DM y, en estos casos, la L1 podría usarse como recurso didáctico y servir de metalengua en la obra

---

<sup>106</sup>[En original] *Entre os argumentos contrários ao dicionário bilíngüe como dicionário didático existem aqueles que destacam as diferenças semânticas entre as línguas, a impossibilidade de delimitar os significados léxicos de uma língua por meio da indicação de equivalentes em outra língua e o perigo da interferência. Muitos linguistas assumem a idéia de que o valor de cada elemento de uma língua se define pelo lugar que ocupa no interior do sistema desta língua, assim como por suas relações com outros elementos da mesma, portanto, o valor de uma língua não pode ser idêntico ao valor de um elemento de outra língua* (DURÃO, SASTRE RUANO Y WERNER, 2009, p. 187).

lexicográfica, potenciando la explicación del significado de forma que la L1 ayudaría a explicar el significado de la L2. Asimismo, se entiende que la concepción de DB que subyace a este tipo de planteamientos es la del diccionario como un repertorio de equivalentes de traducción y no la del DB como obra contrastiva y descriptiva de un estado de lengua en la que el uso de la L1 es un recurso didáctico que potencia el uso de la obra lexicográfica y el aprendizaje de la lengua, como el ejemplo del DiSanEs que se ha comentado.

Meliss (2015, p. 273) también criticó el uso del DB para actividades productivas en el aprendizaje de LE y relacionó las dificultades en el tratamiento de los equivalentes en esas obras a criterios comerciales que implican en la delimitación del tamaño de los diccionarios y los usuarios a quien se dirigen, así como también restringen el apareamiento de algunas equivalencias de las unidades lematizadas<sup>107</sup>. Eso contraría, en cierta medida, lo que los estudios de la LP defienden, es decir, que la concepción y la elaboración de repertorios para el aprendizaje se base en los estudios metalexográficos que consideran el usuario y sus características como el centro del proceso y no las cuestiones comerciales implicadas en el surgimiento de la obra.

Además, Meliss (2015, p. 274) defendió que no basta que se agregue mayor cantidad de informaciones en un DB, sino que haya una preparación lexicográfica de las mismas. Esa autora comenta que debido a la insuficiencia de esos repertorios para la producción lingüística, muchos usuarios utilizan obras en línea para ampliar la escasa información sobre los equivalentes. Los recursos externos al repertorio al que suelen estar vinculados los DB son los DM y los *corpus*. El problema es que el caudal de informaciones en estos recursos puede sobrepasar la capacidad de consulta del usuario y, como no reciben un tratamiento lexicográfico, así como un repertorio bilingüe para aprendices, pueden convertir el proceso de consulta al diccionario en algo interminable.

Según Nakamoto (1995), la función del equivalente en un repertorio (semi)bilingüe es confirmar el valor de la definición, evitando la presencia de significados imprecisos y funcionando como clave para las definiciones en L2, diferentemente de los equivalentes de los DB, que deberán insertarse inmediatamente en el discurso.

---

<sup>107</sup> Fernández Fernández (2008, p. 843) también relacionó las dificultades de tratamiento de la equivalencia en los DBs con aspectos editoriales de las obras lexicográficas: (...) los diccionarios bilingües son, en su mayoría, productos editoriales, y que por lo tanto la productividad a la que se debe el lexicógrafo al servicio de una editorial hace que difícilmente pueda considerar la equivalencia tal y como se plantea desde el ámbito de la erudición.

Es importante notar que los equivalentes de traducción insertados en un diccionario 'bilingualizado' juegan un papel diferente de los insertados en un diccionario bilingüe. Básicamente son "claves" para las definiciones L2 en el primero, mientras que los elementos inmediatamente insertables en el segundo. (NAKAMOTO, 1995, en traducción nuestra).<sup>108</sup>

Asimismo, Nakamoto (1995) señaló cuatro funciones de los equivalentes de traducción en los D(S)B:

- (I) complementan la definición en L2 cuando el usuario no la entendió totalmente;
- (II) corrigen una idea equivocada a partir de algún malentendido provocado por la definición en L2;
- (III) refuerzan la comprensión de la definición y proporcionan seguridad al usuario y
- (IV) disminuyen la frustración del usuario de no saber la traducción en la LM.

Como se ha observado en el capítulo anterior, los D(S)B siguen vinculados a la tradición lexicográfica monolingüe, de ahí es fundamental plantearse el rol que se asigna a la L1 en esos repertorios. Nakamoto (1995) señaló que lo más novedoso que este tipo de obras aportó a la Lexicografía fue la forma cómo se presentaban los significados: agregando equivalentes junto a cada acepción de los lemas porque remitían al significado. Sin embargo, afirmó que los compiladores de esas obras mantenían las traducciones lo más simple posible porque pretendían conservar el diccionario como obra monolingüe<sup>109</sup>.

De todo ello es posible inferir que la organización microestructural de las obras (semi)bilingüe también obedece la lógica monolingüe, según se ha observado en Bueno y Durão (2018). En ese trabajo se ha observado que los D(S)B presentan las mismas divisiones semánticas que el DM del que derivan. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta los distintos significados del lema y las diferentes posibilidades de equivalencia interlingüística, debería ser difícil mantener la misma microestructura de la obra monolingüe, principalmente porque lo que debería determinar la cantidad de subdivisiones de un DB es la relación que existe entre el lema y sus posibles equivalencias, que puede divergir en dos lenguas diferentes.

---

<sup>108</sup> [En original] *It is important to note that translation equivalents given in a 'bilingualised' dictionary are intended to play a different role from those given in a bilingual dictionary. Basically, they are "keys" for the L2 definitions in the former, while immediately insertable elements in the latter.* (NAKAMOTO, 1995).

<sup>109</sup> [En original] *The compilers have tried to keep translations as simple as possible because they were "not intent on producing a bilingual dictionary which the student could use for translating English texts into Hebrew" but wanted "to preserve the dictionary primarily as a monolingual reference work.* (NAKAMOTO, 1995).

En un contexto semejante, Carvalho (2001, p. 50-51) ya había afirmado que las obras monolingües pueden contribuir con la base organizacional de obras bilingües, pero esas no deben tener las mismas divisiones semánticas. Según esa autora, en la práctica de compilación de los DBs, lo que ocurre cuando se adaptan obras lexicográficas, es el abandono de algunas divisiones y el añadido de otras.

Sin embargo, esto no fue lo que se observó en el D(S)B que se analizó en Bueno y Durão (2018). Esas autoras observaron únicamente el añadido de un equivalente en cada una de las acepciones y subacepciones del lema monolingüe, sin reducción o ampliación de significados o, aún, reorganización en función de las relaciones lema-equivalentes o del contraste entre las lenguas que mencionó Carvalho (2001). En tal contexto, constataron que la obra (semi)bilingüe que analizaron es un repertorio lexicográfico con todas las características de obra monolingüe, pero incluye equivalentes en L2, por lo tanto, podría llamarse bilingüe, aunque que se espeja completamente en un diccionario monolingüe.

Así pues, las decisiones metodológicas de los compiladores de D(S)B contribuyeron para que no se haya podido sacar mejor provecho de los equivalentes de traducción que normalmente se incluyen en esos diccionarios, además no emplearon los equivalentes como estructuras de acceso al significado y/o índices contrastivos para poner de relieve las diferencias y similitudes entre las lenguas. Asimismo, en el intento de simplificar el equivalente y usar menos cantidad de L1, se averiguó que las informaciones estaban codificadas y/o simplificadas de tal forma que dificultaban la interpretación del significado en los lemas polisémicos. Esa forma de entender los D(S)B como obras más monolingües que bilingües ha contribuido para que se desaproveche mucho del potencial didáctico que la inclusión de equivalentes de traducción puede tener en esas obras lexicográficas.

Concordamos con lo dicho por Werner (2010, p. 653), quien destacó que el DB podría superar el DM en funcionalidad si el equivalente incorporara de forma sistemática abundantes informaciones acerca de las diferencias entre las unidades léxicas de una lengua y aquellas que se denominan equivalentes, de forma que el DB se convirtiera en un diccionario contrastivo de hecho y no en un repertorio de equivalencias, por tanto, defendemos que la información contrastiva debe ser central en los artículos de un DB que se use en el aprendizaje de lenguas, así como se ha desarrollado en el epígrafe que presentó la problemática que involucran los diccionarios bilingües contrastivos.

A modo de conclusión, el estudio de los equivalentes, que es un concepto clave, sin embargo impreciso y sobre el cual no hay acuerdo desde la perspectiva metalexigráfica de la LB, ofrece muchos problemas y aporta una falsa imagen de simetría entre las lenguas. Así pues, debido al anisomorfismo lingüístico, no existen equivalentes perfectos y hay diversos tipos de equivalencias que se manifiestan en diferentes grados. La equivalencia semántica es la que parece reflejarse de forma prominente como interés lexicográfico.

Por tanto, establecer equivalentes interlingüísticos tiene importantes implicaciones lexicográficas. Organizar la presentación lexicográfica de los equivalentes de lemas polisémicos, como son los verbos, por defecto, conlleva dificultades que atañen a la complejidad lexicológica de esa categoría lexical, porque hay que tener en cuenta los diferentes valores semánticos de dos lenguas en contraste. Así como también implica las dificultades inherentes de explicar una lengua mediante el uso de otra, además de la necesidad de restringirse a las convenciones establecidas desde la tradición metalexigráfica. Asimismo, la problemática de la inclusión de los equivalentes en obras bilingües y (semi)bilingües para el aprendizaje de lenguas es un terreno en el cual se ven urdidos los intereses de la traducción, de la Lexicografía, de la enseñanza de lenguas y de la producción de materiales didácticos para ese fin.

En un primer acercamiento que se ha llevado a cabo ese capítulo para cotejar el papel del equivalente en una obra puramente bilingüe con otra (semi)bilingüe, ha sido posible constatar que en la primera su función es explicar el significado del lema, ya en la segunda es confirmar el valor de la definición en L2, distinguir entre las acepciones los lemas polisémicos y aportar seguridad al usuario del diccionario en el proceso de consulta.

Según señalamos a lo largo de este estudio, defendemos que un repertorio lexicográfico (semi)bilingüe debe caracterizarse idealmente como un diccionario bilingüe contrastivo. Tal convicción pasa por una necesaria revaloración del papel del equivalente de traducción, que se admite como un elemento potencialmente pedagógico en la obra lexicográfica que es capaz de reflejar las informaciones léxicas y semánticas de forma explícita y contrastiva, con ello, optimiza el aprendizaje de la L2 otorgándole a la L1 un papel importante y que facilita el proceso de aprendizaje.

## 2.5 ESTUDIO DEL VERBO: LA SEMÁNTICA LÉXICA Y LA POLISEMIA

En este epígrafe se recaban aspectos de la teoría lingüística que aportan conocimientos para reflexionar acerca de los verbos polisémicos en un D(S)B y cuáles implicaciones la polisemia puede tener en la elección e inclusión de los equivalentes de traducción de unidades polisémicas en ese tipo de repertorio lexicográfico. Ese interés parte del supuesto que la polisemia como fenómeno lingüístico se configura de forma distinta en las diferentes lenguas, de manera que las alternancias entre acepciones de las unidades léxicas pueden no corresponderse en diferentes lenguas.

El enfoque principal del cual se parte es la información semántica que contienen las unidades, de qué forma están representadas en los diccionarios y cómo se relacionan con la estructura de las sentencias en las que pueden insertarse. Castell y Català (2008, p. 22) pusieron de relieve la importancia de la Lingüística para las representaciones lexicográficas de las unidades lexicales:

Sigue siendo útil recurrir a la teoría lingüística para conseguir definiciones y equivalencias adecuadas en aquellos diccionarios que pretendan reflejar ese acuerdo que parece existir en torno a dos cuestiones: que el léxico contiene mucha información sintáctica y que las mismas estructuras sintácticas son significativas.

Esta investigación se basa también en los planteamientos que se han establecido desde la Lexicología para la reflexión acerca del verbo. Así, García-Hernández (2010, p. 52) señaló que no es aconsejable en la actualidad hacer Lexicografía sin buenos conocimientos lexicológicos, sino que una Lexicografía cada vez más lexicológica, ya que la Lexicología suministra al quehacer lexicográfico los criterios metodológicos fundamentales en las labores de clasificación, definición y descripción lexicográfica.

Además, tenemos en cuenta lo que ya había señalado Hernández Hernández (1989, p. 47-48) acerca de la diferencia importante que persigue la utilidad del diccionario y la finalidad teórica de la semántica. El primero presenta el registro de algunas posibilidades de interpretaciones de significado de una palabra y la segunda describe el sistema léxico como un todo<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Azorín (2003, p. 49) relacionó la dificultad de aplicar los desarrollos de las reflexiones de la semántica al modelo de diccionario tradicional, porque este se dirigiría a un público letrado y de altos conocimientos lingüísticos.

Battaner (2008, p. 11) planteó que hubo un cambio en la orientación de la Lexicografía a partir de la preocupación de la LP en la producción de diccionarios para el aprendizaje de lenguas, porque eso implicó un cambio de los criterios etimológicos por los semánticos en el tratamiento de la polisemia. En consonancia con Batiukova (2009, p. 233), Battaner (2008) también utilizó la terminología “nueva Lexicografía” para referirse a los diccionarios que incorporan las reflexiones de la lingüística en la descripción del léxico<sup>111</sup>.

Desde tal perspectiva, asumimos que para dar cuenta de un registro lexicográfico adecuado del significado de las unidades léxicas, idealmente, el diccionario ha de basarse en una descripción semántica del léxico que consta en su nomenclatura. Partimos, pues, de los planteamientos acerca del significado léxico a la luz del andamiaje de la semántica léxica<sup>112</sup>.

Otaola Olano (2004, p. 7) aseveró que la Semántica léxica se ocupa del significado del léxico y/o las unidades léxicas y no de la oración, aunque Espinal (2014, p. 18) reconoció que hay propiedades comunes a la semántica de la palabra y de las oraciones, tales como las nociones de sinonimia, ambigüedad, implicación y oposición.

De acuerdo con Espinal (2014, p. 18), la Semántica léxica, tiene como objetivos:

- (I) caracterizar los significados de las palabras;
- (II) caracterizar los distintos tipos de significado codificados por unidades léxicas;
- (III) dar cuenta de las relaciones que mantienen las palabras en virtud de sus significados;
- (IV) explicar la variación contextual del significado;
- (V) explicar cómo surgen y se adquieren nuevos significados.

Por tanto, observar el significado de unidades léxicas desde la perspectiva de la Semántica léxica, de acuerdo con Espinal (2014, p. 49), conlleva algunos supuestos como:

- a) la dependencia contextual del significado;
- b) la distinción entre extensión e intención como implicaciones del significado;

---

<sup>111</sup> Más específicamente, se refieren a los repertorios lexicográficos que trabajan con la noción de significado nuclear y lexicones mentales para organizar las acepciones, según la Teoría de Léxico Generativo. Para más datos acerca de las relaciones entre diccionarios y tal teoría, véase De Miguel (2004, 2009) y Batiukova (2009).

<sup>112</sup> Espinal (2014, p. 13-17) señaló que la Semántica estudia el significado lingüístico de las palabras y el significado resultante de su combinación, así el significado puede ser informativo, referencial o cognitivo. Para este estudio nos interesa el significado informativo o referencial, que es el tipo que el diccionario registra.

- c) la descomposicionalidad del significado a partir de unidades primitivas que pueden ser léxico-semánticas (esas son las que estudiamos) o léxico-sintácticas;
- d) la polisemia inherente al significado que está infraespecificado y
- e) la especificación final del significado viene del contexto.

Así pues, consideramos que la semántica léxica aporta una concepción más interpretativa, contextual y composicional al estudio del significado y que está en consonancia con una descripción sincrónica del lenguaje adecuada para basar una descripción lexicográfica. Desde esa perspectiva es importante observar cómo algunos de los fenómenos que atañen al significado léxico, tales como la multiplicidad semántica y la polisemia, se han concebido desde la lexicología y, a la vez, se han registrado tradicionalmente en las obras lexicográficas.

### **2.5.1 Multiplicidad semántica<sup>113</sup>: solución homonímica *versus* polisémica**

Este epígrafe aporta subsidios lexicológicos que permiten la reflexión acerca de la polisemia y, de forma más escueta, también de la homonimia como problema lexicográfico que impacta directamente la redacción de los artículos lexicográficos y, por ende, de los equivalentes de una obra bilingüe. La multiplicidad semántica ha sido tratada en la Lexicología de diferentes formas, aunque no siempre esas diferencias y similitudes se han puesto de relieve en el traspaso de la problemática de la Lexicología a la Lexicografía, así, se consideran las cuestiones que atañen a la multiplicidad semántica y que pueden estudiarse desde la perspectiva lexicológica y lexicográfica.

Espinal y Mateu (2014, p. 83-84) aseveraron que una palabra es homónima si se pronuncia o se escribe de la misma forma que otra, pero tiene significados y origen etimológico diferentes. Es polisémica si es posible asignarle más de una descripción semántica vinculadas a un origen etimológico común. Afirmaron, también, que entre los diferentes significados de las palabras polisémicas existe un significado básico.

---

<sup>113</sup> De acuerdo con Oliveira (2015, p. 06), multiplicidad semántica es cuando una forma lingüística presenta más de un significado o un matiz contextual. Es un fenómeno que no acarrea grandes problemas a la comunicación cotidiana, pero impone diferentes cuestiones a las teorías semántico-lexicales y a sus aplicaciones lingüísticas. Espinal (2014, p. 83) utiliza la designación “Multiplicidad de significado”.

Rojas Gallardo (2011, p. 169) consideró que la homonimia y la polisemia son conceptos que se definen lexicológicamente de manera separada, pero lexicográficamente, aunque se reconozca la validez teórica y empírica de su distinción, hay la posibilidad de no reflejarla en la obra lexicográfica. Esa decisión se determina en gran medida por aspectos relativos al usuario meta del repertorio lexicográfico.

Oliveira (2010, p. 66) y Oliveira *et al.* (2013, p. 164) afirmaron que la distinción lexicológica entre homonimia y polisemia no es clara. Lo ejemplificaron con un criterio diacrónico (que tiene en cuenta el origen etimológico de los significados) y otro de conciencia colectiva (que considera la percepción de los hablantes sobre la relación entre los significados), entre los cuales suele haber conflicto para que se diferencie la polisemia de la homonimia<sup>114</sup>. Advertieron que los conceptos de homonimia y polisemia que se estudian desde la Lexicología no pueden ser aplicables directamente a la Lexicografía, pues lo que se ciñe a la organización del diccionario está condicionado por factores como el perfil del usuario, el tipo de obra lexicográfica y su función.

Bugueño Miranda (2016, p. 128) tampoco defendió la distinción entre los conceptos de polisemia y homonimia, matizando que una consecuencia de ello es que el tratamiento lexicográfico de esos fenómenos no espeja las descripciones lexicológicas que se han llevado a cabo. Asimismo, Bugueño Miranda (2016, p. 125) concordó que las distinciones metodológicas entre polisemia y homonimia no pueden aplicarse al tratamiento que el léxico recibe en el diccionario, sea en función de las particularidades de la lengua, sea en función de las particularidades de la obra lexicográfica.

Por otro lado, García-Hernández (2010, p. 84) señaló que incluso cuando se decide por no distinguir la homonimia de la polisemia no se puede ignorar completamente tal fenómeno: “En suma, los diccionarios deben registrar, cuando sea adecuado a sus objetivos, no solo lo que se ve, sino lo que, aunque no se vea, no deja de tener una presencia indirecta u oculta.”

Bergenholtz y Gouws (2017, p. 125) igualmente defendieron que la distinción entre homonimia y polisemia en un repertorio lexicográfico se vincula con la función de la obra y el perfil de usuario, a quien se debe satisfacer la necesidad de consulta. Por tanto, en un diccionario para el uso en actividades receptivas distinguir entre homonimia y polisemia no es

---

<sup>114</sup> Eso corrobora lo que había señalado anteriormente Gutiérrez Ordóñez (1989, p. 126): “No hallamos criterios fiables que nos permitan, en sincronía, diferenciar la homonimia de la polisemia.”

relevante. Además, a nuestro parecer, cabe añadir que el usuario aprendiz de L2 tampoco tiene competencia lingüística suficiente para gestionar esos fenómenos lingüísticos en la L2. En las palabras de Bergenholtz y Gouws (2017, p. 125, en traducción nuestra):

Desde la perspectiva de un usuario del diccionario con un problema de recepción de texto, la naturaleza y el estado teórico de la distinción entre homonimia y polisemia tienen poca importancia. Un usuario así quiere encontrar el significado de una palabra desconocida y para tener éxito en una consulta de diccionario, este usuario tiene que encontrar la expresión específica, ya sea una palabra, una unidad de múltiples palabras o un elemento léxico más pequeño que una palabra. Si el significado se presenta como uno de los sentidos de una palabra polisémica, como un significado de homónimo o como el único significado asignado a un lema que es una de una serie de expresiones similares no determina la satisfacción de la necesidad del usuario. Es importante que el usuario encuentre la expresión y el significado<sup>115</sup>.

Bugueño Miranda (2016, p. 148) señaló que si por un lado los argumentos formales de la distinción conceptual se contraponen teórica y metodológicamente en la Lexicografía, por otro confluyen en un punto fundamental del quehacer lexicográfico: el usuario del diccionario. Con ello, las soluciones homonímicas o polisémicas suelen tener en cuenta su papel didáctico en función de los usuarios. Así, según Bugueño Miranda (2016, p.140-148), las soluciones polisémicas suelen ser las preferidas en los diccionarios de aprendizaje de lengua.

Tras analizar diccionarios semasiológicos de diferentes tradiciones lexicográficas, Bugueño Miranda (2016, p. 128-147) dividió las soluciones homonímicas y polisémicas en cinco grupos:

- (I) solución polisémica de base etimológica única: agrupa en un mismo lema las diferentes posibilidades de interpretación semántica que tienen un mismo origen etimológico<sup>116</sup>;
- (II) solución homonímica de bases etimológicas diferentes: separa en lemas diferentes las distintas posibilidades de interpretación semántica que tienen un origen etimológico

---

<sup>115</sup> [En original] *From the perspective of a dictionary user with a text reception problem the nature and theoretical status of the distinction between homonymy and polysemy is of little significance. Such a user wants to find the meaning of an unfamiliar word and in order to succeed in such a dictionary consultation this user has to find the specific expression — whether a word, a multiword unit or a lexical item smaller than a word. Whether the meaning is presented as one of the senses of a polysemous word, as a meaning of a homonym or as the only meaning allocated to a lemma that is one of a series of similar expressions does not determine the satisfaction of the user's need. Important is that the user finds the expression and finds the meaning.* (BERGENHOLTZ Y GOUWS, 2017, p. 125).

<sup>116</sup> El autor sugirió que para ese tipo de artículo se incluya un segmento informativo sobre la etimología del lema que le permita al usuario entender la agrupación semántica en el lema único, so pena que sin tal segmento el usuario no comprenda la razón de la agrupación de las diferentes posibilidades semánticas en el mismo lema.

diferente, es decir que sean tradicionalmente homónimos. En esos casos hay especial atención a la dimensión diacrónica;

- (III) solución polisémica no etimológica: agrupa todas las posibilidades de interpretación semántica bajo un mismo lema. Es la solución que suele emplearse en los diccionarios que tienen un Programa Constante de Informaciones, en adelante PCI<sup>117</sup>, muy sencillo y también en los de aprendizaje de lenguas. Desde su punto de vista, esa decisión sobrecarga el artículo lexicográfico y mezcla diferentes clases morfológicas bajo la misma entrada;
- (IV) solución homonímica no etimológica de base semántica: separa en lemas diferentes las distintas posibilidades de interpretación semántica que tienen un mismo origen etimológico, pero los hablantes no identifican tal motivación;
- (V) solución homonímica no etimológica de base morfológica: separa en lemas diferentes las distintas posibilidades de interpretación semántica que tienen un mismo origen etimológico, pero en los que hay un cambio morfológico de categoría, como por ejemplo las diferentes entradas léxicas de “sí” (adverbio de afirmación) y “sí” (pronombre). Esa solución suele emplearse también en lexicografía de aprendizaje.

Otra propuesta de organización de las soluciones homonímicas y polisémicas es la de Oliveira (2013, p. 1018), quien analizó diccionarios para el aprendizaje de lengua inglesa y separó las soluciones en cuatro grupos:

- (I) homonímica por criterio semántico o etimológico: presenta más de una entrada lexicográfica para una misma forma, los lemas se separan por la etimología o por diferencias semánticas;
- (II) homonímica por criterio morfológico: presenta más de una entrada lexicográfica para una misma forma, los lemas se separan de acuerdo con la categoría gramatical del ítem lexical;

---

<sup>117</sup> El concepto de PCI se remonta al modelo microestructural de de Wiegand (1989a) y consiste en un conjunto predeterminado de informaciones que pueden formar parte del artículo lexicográfico, que ese autor identifica también como microestructura abstracta. Acerca del modelo microestructural de Wiegand (1989a) se volverá en 4.1.

- (III) polisémica total: presenta una entrada lexicográfica única en la cual todas las acepciones aparecen en uno solo lema, en un bloque único, sin tener en cuenta sus relaciones etimológicas, semánticas y morfológicas;
- (IV) polisémica parcial: presenta una entrada lexicográfica única en la cual todas las acepciones aparecen en uno solo lema, pero esa entrada presenta divisiones internas que acomodan las diferencias semánticas y/o de categoría gramatical.

En base a lo que se ha tratado hasta el momento en este epígrafe, las cuestiones que atañen a la multiplicidad semántica, en especial la homonimia y la polisemia no pueden tratarse de igual manera desde la perspectiva lexicológica y lexicográfica, ya que las decisiones a nivel lexicográfico se ciñen a aspectos propios del quehacer lexicográfico, principalmente con respecto al usuario, al tipo de diccionario y la función de la obra. Asimismo, hemos visto que las soluciones lexicográficas para el tratamiento de la homonimia y de la polisemia obedecen a distintos criterios de separación (etimológicos, semánticos y morfológicos) y se dividen en dos grandes bloques principales: soluciones homonímicas, que separan las entradas lexicográficas y soluciones polisémicas, que las agrupan.

Nos ha parecido que el modelo de soluciones propuesto por Oliveira (2013) se presta a una agrupación simplificada de la polisemia, con lo cual puede tener un papel pedagógico importante en un diccionario para el aprendizaje, así es el modelo que se utilizó en la propuesta lexicográfica de este estudio. Defendemos que para el registro lexicográfico de la polisemia y la homonimia en diccionarios pedagógicos de lenguas no se tenga en cuenta la distinción lexicológica estricta entre esos dos fenómenos, porque creemos que organizar los diferentes significados bajo un mismo lema le facilita al usuario aprendiz de lengua la consulta al artículo lexicográfico.

El próximo apartado profundiza las cuestiones acerca del tratamiento lexicológico de la polisemia.

### **2.5.2 La polisemia como fenómeno lingüístico**

En este estudio concebimos la polisemia como un universal lingüístico que, según Battaner (2008, p. 7), es un fenómeno de conexión múltiple de la mente humana que les permite a los sistemas lingüísticos potenciarse y ser económicos a través del uso de una

misma forma léxica para diferentes usos a los que se atribuyen distintos valores semántico-gramaticales. Por ende, la polisemia es un fenómeno lingüístico que se conecta con las operaciones de comprensión y producción cognitiva que tiene implicaciones en la Lexicografía.

Otaola Olano (2004, p. 270) señaló que la polisemia es un fenómeno que contiene numerosas repercusiones en la semántica porque interviene directamente en el acto de comunicación, tanto como proceso selectivo (de los varios contenidos adscritos a la misma forma) como también en cuanto proceso interpretativo para el oyente.

Battaner y Torner (2008, p. 204) aseveraron que la polisemia es la pluralidad de significados bajo una misma forma léxica. Rojas Gallardo (2011, p. 166) la definió como el contenido en red estable y dinámico de interpretaciones de una unidad léxica asociadas entre sí, principalmente por relaciones metafóricas o metonímicas. Oliveira *et al.* (2013, p. 186) caracterizaron la polisemia como el fenómeno en el cual dos o más significados relacionados se asocian a una misma forma lingüística, de modo que la relación que se establece entre tales significados se describe en base a la noción de motivación en la que un significado da origen a otro. Espinal y Mateu (2014, p. 69) entendieron la polisemia como una relación de significado entre unidades léxicas en la cual una palabra tiene asociados varios lexemas o sentidos. Bugueño Miranda (2016, p. 126) concretó la polisemia como la multiplicidad de contenidos semánticos de un signo. Afirmó que el significado de los lexemas se compone de un conjunto de significaciones parciales que se relacionan y se sobreponen en uno o varios rasgos semánticos, así Bugueño Miranda (2016, p. 144) indicó que la productividad sémica de una unidad es ilimitada por la polisemia.

Abordamos en este estudio, principalmente, los aspectos que se refieren a la polisemia regular<sup>118</sup>, concepto clásico de Apresjan (1974, p. 211) como el fenómeno que tiene lugar cuando dos palabras de una determinada lengua tienen diferentes sentidos que se distinguen de forma regular y siempre que no sean sinónimas. En el estudio de la polisemia regular hay tres variables que interesan: regularidad, productividad y predictibilidad.

A la noción regularidad, Apresjan (1974, p. 215) asoció el concepto de productividad para explicar las variaciones posibles de una alternancia de significado. En consecuencia, la

---

<sup>118</sup> Battaner y Torner (2008, p. 204) presentaron como sinónimos de polisemia regular, polisemia lógica o complementaria.

productividad está determinada por la totalidad del alcance de las unidades con la combinación dada de propiedades; la clase misma de tales unidades puede ser muy pequeña. Apresjan (1974) clasificó los casos de polisemia como productivos o no productivos, sin dedicarse al estudio del grado de productividad del fenómeno, que dependerá del número de excepciones de la regularidad que se registren. Además, al concepto de productividad de la polisemia está asociada la predictibilidad, desde la cual se defiende que la polisemia puede ser predecible al menos por cuestiones semánticas<sup>119</sup>. Según la opinión de Berri (2014, p. 29), es cuestionable basar la definición de polisemia regular en la predictibilidad:

Si bien la polisemia regular es hasta cierto punto predecible, basar su definición en la predictibilidad absoluta puede llevar a postular polisemia en casos en los que no la hay. Además, esta definición no permite abarcar la totalidad del fenómeno, dado que en muchos casos la polisemia regular no es absolutamente predecible. (BERRI, 2014, p. 29).

Battaner y Torner (2008, p. 204) distinguieron entre polisemia contrastiva (sin ninguna relación lógica entre los significados con los que se actualiza la unidad léxica) y regular (con relación lógica entre los significados con los que se actualiza la unidad léxica, implicando la agrupación lexicográfica de tales unidades en una misma entrada, por ejemplo). Esos autores pusieron de relieve que en la polisemia regular el significado varía, sin embargo no se pierde la relación semántica que los asocia. Eso es lo que da origen a las acepciones y subacepciones de un artículo lexicográfico. Ese planteamiento es de especial importancia para nuestra investigación, pues observaremos en el análisis de artículos lexicográficos del SDELEB si tales relaciones lógicas se mantienen entre las diferentes acepciones polisémicas de los lemas o no.

Rojas Gallardo (2011, p. 168-169) recuperó los conceptos de productividad, predictibilidad y regularidad y los reformuló señalando que la polisemia regular es un fenómeno de productividad y frecuencia de tipo<sup>120</sup> en el que una unidad léxica con una representación semántica se difiere de la primera de un modo predecible. Así, su regularidad radica en la predictibilidad de la relación entre los diferentes sentidos posibles, que se ha visto que es una característica cuestionable. Aseveró que las regularidades deben reflejarse en un tratamiento lexicográfico homogéneo, en consonancia con lo planteado por Battaner y Torner (2008).

---

<sup>119</sup> De acuerdo con lo dicho por Cruse (2000, p. 113): *at least partly predictable on semantic grounds*. [En traducción nuestra] al menos parcialmente predecible por motivos semánticos.

<sup>120</sup> *Frequency type*: quiere decir que debe ocurrir en un número considerable de unidades léxicas.

A modo de conclusión de este epígrafe, fue posible inferir que la polisemia es un fenómeno lingüístico universal que tiene implicaciones lexicográficas importantes porque los significados de las unidades léxicas pueden variar en contenido, pero presentar la misma forma. Eso puede manifestarse lexicográficamente en diferentes entradas o diferentes acepciones de una misma entrada y/o subacepciones de una entrada. Así, de acuerdo con Calvo Rigual y DeCesaris (2017, p. 218), en la LB la polisemia es un fenómeno que influye en el quehacer lexicográfico:

(...) la mayor parte del léxico común lo constituyen palabras con varias acepciones, de manera que el trabajo principal del lexicógrafo bilingüe es proporcionar equivalentes para palabras polisémicas y asegurar que esos equivalentes puedan usarse en una traducción de una oración completa.

En ese contexto, hay que tener en cuenta que la LB involucra la polisemia desde la perspectiva interlingüe, que asociada al anisomorfismo lingüístico propio a las lenguas, implica en dificultades adicionales para la atribución de los equivalentes de traducción. Asimismo, complica la separación de las acepciones de los lemas polisémicos para poner de relieve las relaciones semánticas que puede haber entre esas. Desde esa perspectiva, la separación de las entradas polisémicas se ve afectada por diferentes aspectos formales y significativos.

En el siguiente apartado tratamos de tres variables que se ven urdidas en la explicación del significado de unidades léxicas polisémicas y que pueden tener implicaciones lexicográficas: el concepto de significado nuclear, intención y extensión.

#### *2.5.2.1 Otras cuestiones acerca del significado polisémico: significado nuclear, intención y extensión*

Battaner (2008, p. 17-19) señaló que el concepto de significado nuclear es la piedra angular de las propuestas de tratamiento generativo del léxico, principalmente para un aprovechamiento en diccionarios, planteando una analogía entre los significados primordiales (primer apareamiento histórico documentado), que se han establecido tradicionalmente en la Lexicografía en el tratamiento de la polisemia, y el concepto de significados nucleares, aportado por las teorías generativistas. Ella defendió la dificultad de transponer el tratamiento tradicional y lineal del léxico al diccionario, ya que eso implicaría un ordenamiento histórico del artículo lexicográfico (que se prescinde en lexicografía de aprendizaje), frente a la

organización semántica que refleja en el diccionario las diferentes posibilidades sobre el significado, como se propone desde el léxico generativo (y que se prefiere en la LP).

Oliveira *et al.* (2013, p. 190-191) señalaron que un significado más básico es aquel que es capaz de generar otros significados más periféricos. Ese hecho incide en la estructuración de la información en el diccionario, que va de la más general a la más específica, de lo más concreto a lo más abstracto. Por tanto, los significados más básicos poseen más características que definen la categoría, son menos específicos semánticamente y son más genéricos. Afirmaron que no hay un único significado central, sino que estos se definen en los diferentes dominios a los que puede pertenecer la unidad.

Battaner (2008, p. 17-18) afirmó que para cada voz registrada en un repertorio es necesario que se identifique una matriz semántica y explicativa (el significado nuclear) a partir de la cual es posible generar actualizaciones (las acepciones) en función de las relaciones sintáctico-contextuales. La problemática involucrada en tal planteamiento gira en torno a las siguientes cuestiones:

- a) cómo determinar los significados nucleares;
- b) cuáles serían las actualizaciones contextuales de las matrices y
- c) cuál sería el orden de preeminencia para el registro lexicográfico.

Esa autora aseveró que los significados nucleares pueden definirse de dos formas: por encuesta a hablantes de la lengua en cuestión y en base a la comparación de diccionarios, de manera que el orden de registro lexicográfico debe obedecer a criterios semánticos de una lógica natural de las lenguas. Sin embargo, matizó que esas metodologías son poco sistemáticas y demasiado subjetivas, por tanto propone la definición de núcleos verbales a partir de los conceptos intensión y extensión, basándose en la filosofía del lenguaje.

En REDES (2004, p. LXXXIX), Bosque señaló que la intensión es un concepto que proporciona el significado de una unidad léxica, es decir, su conjunto de propiedades, atributos o rasgos que lo distinguen de los demás conceptos. La extensión de un concepto, por otro lado, es el conjunto de seres a los que se aplica tal intensión. Lo ejemplifica con la metáfora de los gatos, donde el concepto de gato es la intensión, mientras que la extensión es el conjunto de gatos presentes, pasados, futuros o imaginables.

De acuerdo con Battaner (2008, p. 18), que tomó por base las ideas de Moravcsik (2001), todas las unidades léxicas tienen una faceta designativa, la extensión, y una faceta explicativa, la intensión. Por lo tanto, la extensión es lo que le permite al usuario de la lengua entender una palabra, es decir, manifiesta la función designativa de las unidades léxicas, que es lo que se necesita para contestarse las preguntas: *cómo se dice/llama algo*.

Así, según Battaner (2008, p. 18), entender el significado de una palabra implica tener interiorizada una representación de sus condiciones de uso, la intensión. Se conciben los significados como condiciones para aplicar patrones explicativos con los cuales se puede mostrar por qué y cómo algunas entidades materiales, eventuales, abstractas o transcategoriales, están incluidas en la extensión de una unidad léxica. De modo que las extensiones del léxico se fijan en una comunidad lingüística y pueden variar de acuerdo con el referente. Además, llevan marcas diatópicas, diastráticas y diacrónicas, mostrándose como variaciones de una determinada intensión. Cabe aquí recordar un planteamiento de Pustejovsky (1998, p. 290), quien afirmó que lo que es propio al ser humano no es tanto un lenguaje extensional *per se*, sino su habilidad generativa para construir el mundo tal como se le revela por medio del lenguaje y de las categorías que usa. Con lo cual, el lenguaje es una manifestación natural de la facultad para la categorización generativa y el pensamiento composicional.

Asimismo, según Battaner (2008, p. 19), el concepto de intensión posibilita explicar el uso de las unidades léxicas en un sentido creativo<sup>121</sup>, cuya contextualización es lo que permite el entendimiento de usos predicativos, tal como lo elucidan las palabras de la autora:

Sería el caso de explicar enunciados como *Es un águila de los negocios* a través de la pregunta «¿Por qué le llamas águila?»; y de la contestación: *Porque ve pronto el negocio posible y con viveza ataca o lo realiza*. Este tipo de contexto explicativo (escondido bajo *águila*) dice mucho sobre el significado de las palabras, apunta a su intensión, se observa al sustantivo convertido en predicado, lo que le hace ser predicativo (intensión) y no sólo designativo (extensión). (BATTANER, 2008, p. 19).

A nuestro parecer, las cuestiones que conciernen a los conceptos de intensión y extensión al tener un gran poder explicativo del significado deben registrarse en las obras lexicográficas de aprendizaje. Asimismo, las posibilidades que se relacionan con los usos creativos, siempre que sean posibilidades corrientes, deben figurar en esas obras. Además, eso

---

<sup>121</sup> Espinal y Mateu (2014, p.87) señalaron que la mayoría de las teorías de la semántica léxica no han sido capaces de dar cuenta de la expresividad y/o del poder creativo de los sentidos de las palabras.

debe hacerse contrastivamente con la L1. Por tanto, en el ejemplo de *águila* probablemente la explicación semántica de ese uso figurado a un hablante del portugués brasileño podría ser simplificada, ya que en esta variedad de lengua tal metáfora es común y muy productiva.

Bugueño Miranda y Farias (2013, p.23) también incidieron en la magnitud extensional del significado: “Así pues, se entiende el significado en términos de una correspondencia con la realidad extralingüística”. Además, Bugueño Miranda y Farias (2013, p. 30) indicaron que todas las definiciones lexicográficas poseen una dimensión intencional y otra extensional, tienen información que se refiere al contenido de una unidad léxica y, a la vez, se proyecta sobre la realidad infinita a la medida en que conviene o no a determinadas entidades del mundo.

Battaner (2008, p. 20) declaró que el significado nuclear posibilita entender las demás acepciones de una unidad léxica y debe apuntar hacia la intención, porque puede mostrar las relaciones con las demás acepciones. De manera que tanto reconocer, como fijar extensiones, son procesos sociales de la lengua que los diccionarios deberían registrar en los lemas polisémicos. Así, la parte común a las diferentes acepciones de un lema indica una intensión única, la del significado nuclear.

Trasponiendo los conceptos de intensión y extensión a nuestro objeto de estudios, los verbos, es importante tener en cuenta la diferencia del significado categorial que presenta cuando comparado a los nombres. Battaner (2010a, p. 147) señaló: “En los verbos se encuentra una intensión en la que aparecen pocas condiciones semánticas, es decir, un valor significativo muy débil, y por el contrario unas extensiones muy variadas y sin embargo fijas y establecidas en las lenguas con cierta rigidez”. Por lo tanto, es posible afirmar que los verbos tienen una intensión frágil, lo que Battaner (2010a, p. 150) nombró *intensión escurridiza*, concretando su significado a partir de las extensiones, que aunque pueden variar mucho, no son completamente libres y siguen patrones sistemáticos.

Battaner (2010a, p. 147) asoció la fragilidad intensional a la dificultad de concretar los significados de los verbos en los diccionarios, siendo la principal causa del aspecto polisémico que se percibe en las obras. Por lo tanto, de los planteamientos de Battaner (2008 y 2010), se puede inferir que la aparente polisemia verbal que los diccionarios registran es, algunas veces, ficticia e inducida por la multiplicidad de acepciones registradas. En otras palabras, representan la dificultad de precisar el significado de las unidades aunada a la necesidad de registro de la variación extensional y del comportamiento sintáctico.

En esa misma dirección, el estudio de Bueno y Durão (2018), tras analizar la polisemia de algunos artículos lexicográficos verbales en un D(S)B, concluyó que la separación de las acepciones incita al usuario a creer en una polisemia de algunas unidades que no existe, ya que son unidades léxicas que se identificaron con un significado nuclear único. Eso ayuda a corroborar el planteamiento de Battaner (2008, p. 147).

Así pues, ponemos de relieve la importancia de que los conceptos de significado nuclear, intención y extensión, debido a su alto poder aclaratorio del significado del verbo, se registre en un repertorio lexicográfico para aprendices extranjeros, principalmente los bilingües y desde una perspectiva contrastiva de las dos lenguas. Así como también creemos que explicitar las condiciones de uso y posibilidades semánticas puede contribuir para un tratamiento de la polisemia en diccionarios que no deje de lado la coherencia semántica entre las acepciones que registran.

Además, es fundamental tener en cuenta que las extensiones, e incluso parte del conocimiento acerca de las intenciones, son fijadas socialmente, por lo tanto el aprendiz extranjero no tiene acceso a tales informaciones porque no comparte de los conocimientos enciclopédicos de la L2, de manera que defendemos que un repertorio lexicográfico bilingüe deba reflejarlos adecuadamente. Asimismo, creemos que cuando esa información es contrastiva con la L1 se puede optimizar la redacción del artículo lexicográfico. Un buen ejemplo fue la metáfora de “águila”, cuyo uso metafórico podría ser obviada en un diccionario de español para un hablante del portugués brasileño<sup>122</sup>.

### **2.5.3 La polisemia verbal en el diccionario**

En este apartado se observan los aspectos que la polisemia verbal involucra en su registro lexicográfico a partir de estudios metalexográficos, el análisis de diccionarios en torno a esta cuestión es tema del próximo capítulo.

Tradicionalmente, la lexicografía ha tratado la multiplicidad semántica por medio de dos soluciones: las que separan los registros de esta multiplicidad (que tiene implicaciones

---

<sup>122</sup> En esa misma dirección, Battaner (2008, p. 22) ya había señalado que las propuestas de tratamiento lexicográfico de los conceptos de significado nuclear, intención y extensión son atendibles en diccionarios de aprendizaje ya que estos exigen más explicitación, mayor coherencia en la información disponible y sus usuarios no cuentan con la misma disponibilidad del hablante competente.

lexicográficas macroestructurales - diferentes entradas) – soluciones homonímicas y las que las agrupan (que tiene implicaciones lexicográficas microestructurales - diferentes acepciones en el interior de una misma entrada) – soluciones polisémicas. En esa dirección, Bergenholtz y Gouws (2017, p. 112) indicaron que los verbos suelen tener diferentes usos que se enumeran en el interior de los artículos lexicográficos como diferentes sentidos polisémicos de las unidades.

Se ha observado que en diccionarios para el aprendizaje de lenguas las soluciones polisémicas parecen ser las más productivas, aunque son las que implican más problemas lexicográficos<sup>123</sup>. Por tanto, en este estudio enfocamos prioritariamente en los aspectos de la polisemia verbal como un problema microestructural.

Los estudios de la polisemia llevados a cabo por Battaner y Torner (2008) y Battaner (2008) señalaron que un tratamiento coherente de este fenómeno en un artículo lexicográfico debe partir de las relaciones semánticas que se pueden establecer en el entorno a los conceptos de significado nuclear, extensión e intensión de las unidades léxicas. De acuerdo con Battaner (2008, p. 8), la presentación de un artículo polisémico en una obra lexicográfica implica al lexicógrafo plantearse:

- (I) la selección y el reconocimiento de matices semánticos y de variación gramatical en comprensión y en producción de formas fónicas coincidentes;
- (II) la advertencia acerca de las posibles ambigüedades;
- (III) la marcación de las relaciones morfológicas, sintácticas, fonéticas y pragmáticas que puedan darse entre las acepciones y sus diferentes usos;
- (IV) la organización de las acepciones.

Battaner (2008, p. 08-14) señaló que la polisemia ha recibido un tratamiento lexicográfico que se puede dividir en tres tipos de soluciones principales:

---

<sup>123</sup> El estudio de Oliveira *et al.* (2013, p. 170-173) analizó los cuatro mayores diccionarios para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: CALD (2008), COBUILD (2006), LDCE (2009) y OALD (2005) y constató que, aunque esos diccionarios emplean diferentes recursos en el tratamiento de la homonimia y de la polisemia, con una tendencia de empleo de soluciones polisémicas para organizar los artículos lexicográficos. Además, Bugueño Miranda (2016, p. 139), quien analizó diversos diccionarios semasiológicos, también aseveró que la solución polisémica es la que, en general, se emplea en diccionarios que auxilian la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

- a) solución diacrónica: se basa en explicaciones históricas y la etimología es el criterio para la separación de las acepciones. A través de esos criterios sería posible determinar el significado primordial (el étimo) del lema a partir de documentaciones históricas que registraran la primera aparición de tal significado. Ese tratamiento de la polisemia implica que acepciones relacionadas semánticamente aparezcan distanciadas en la microestructura, dificultando la consulta;
- b) solución descriptiva y sincrónica: se basa en la resolución de cuestiones implicadas en la enseñanza, en la estandarización, normalización de las lenguas y en la descripción del léxico. Reconoce el diccionario como un objeto de descripción lingüístico y sincrónico en el cual se resta importancia a los significados primordiales de los lemas. Se ordenan las acepciones a partir de los significados nucleares y/o la frecuencia de las unidades léxicas. Estos datos deberían, idealmente, extraerse de corpus, así como las diferencias morfológicas y sintácticas que se registren en el uso de la lengua. Esa ha sido la solución elegida por algunos diccionarios de aprendizaje, que describen bajo un mismo lema, en una única entrada, unidades homógrafas de orígenes diferentes. Dicha presentación complica la polisemia en el interior del artículo, pero facilita la consulta. Las soluciones descriptivas incluyen el ordenamiento de las acepciones por criterios de: a) frecuencia (resta coherencia interna del artículo lexicográfico y necesita apoyarse en corpus muy representativo), b) diferencias morfológicas y sintácticas (es rentable para lenguas de morfología pobre y requiere análisis gramaticales muy finos), c) semántico-cognitivos (se basa en la semántica de prototipos y se interesa por el hablante individual y no en los conocimientos compartidos por una comunidad lingüística, a diferencia de los diccionarios);
- c) solución por modelos computacionales: se basa en los desarrollos del procesamiento de las lenguas por medios tecnológicos de orientación lexicalista que persigue la estructuración del léxico para que el vocabulario se encuadre en conjuntos semántico-sintácticos. Se orienta por la perspectiva de la polisemia regular en el entorno de los estudios de Pustejovsky.

Battaner (2008, p. 22) señaló que los lexicógrafos cuentan con dos posibilidades básicas para resolver la polisemia en los diccionarios:

- a) definir sobre usos documentados, teniendo en cuenta las frecuencias de uso para descartar hápax y usos estilísticos y
- b) considerar las posibilidades abiertas de uso creativo de la unidad descrita en los hablantes competentes.

De esta doble posibilidad han de definir un protocolo de análisis que permita el registro de los significados y sus acepciones, poniendo de relieve las relaciones entre ellos y que permitan al usuario del diccionario comprender y, en algún caso, generar alguna creatividad semántica. Con lo cual, el lexicógrafo deberá observar las coincidencias y diferencias semánticas en las unidades léxicas buscando determinar en el artículo lexicográfico:

- (I) la acepción tomada como significado nuclear: cuya redacción está condicionada a las revisiones del resto de acepciones y con las que tiene que compartir alguna coincidencia intensional;
- (II) las acepciones que describen las variaciones extensionales: cuyos géneros comunes están en relación de hiponímia o meronímia con el significado nuclear;
- (III) las acepciones subespecificadas que describen las propiedades intensionales: cuya expresión está en la redacción de la diferencia específica de la definición nuclear y que se apoyan en que ciertos factores explicativos del lema y que estos se actualicen, o se inhiban;
- (IV) las acepciones que representan los cambios de dominio: cuya definición tiene que sopesar un nuevo género común, de modo que las diferencias específicas de la definición han de responder a propiedades intensionales y han de reflejar también el cambio de dominio.

Por otra parte, los estudios de Geeraerts (2001, 2007) sugirieron que el problema de la representación de la polisemia en el diccionario se debe a la linearidad intrínseca al objeto lexicográfico, que dificulta el registro de la estructura cognitiva multidimensional, propia a la polisemia. De forma que para considerar adecuadamente la polisemia en el ámbito lexicográfico es fundamental una teoría que conciba la agrupación de la polisemia como una estructura interrelacionada. Ese autor señaló las estrategias que se han utilizado en la

lexicografía para subsanar la linearidad en el tratamiento de la polisemia: las agrupaciones jerárquicas, los marcadores semánticos y las remisiones.

Battaner y Torner (2008, p. 206) defendieron que el tratamiento de la polisemia verbal en los diccionarios es diferente a la del adjetivo, ya que el primero presenta definiciones aristotélicas (modelo género próximo-hiperónimo + diferencia específica-propiedades diferenciadoras) y el segundo suele presentar definiciones relacionales. Este hecho implica que entre las diferentes acepciones de los verbos suele haber coincidencia de hiperónimos. Como el ejemplo a continuación (SDELEB *s.v.* segar)<sup>124</sup>:

**segar**

**1tr.** [algo] Cortar la hierba o una planta con una herramienta o máquina adecuada: *antiguamente se segaba el trigo con la hoz.* □ **ceifar**

**2** Cortar de un golpe, especialmente lo que está más alto y destaca: *el guerrero le segó la cabeza con la espada.* □ **ceifar**

**3 fig.** Cortar o impedir violentamente el desarrollo de una cosa o un proceso: *la guerra segó cientos de vidas humanas.* △ Se conjuga como 48. □ **ceifar**

En ese ejemplo se observa la coincidencia del hiperónimo en las tres acepciones, con la diferencia del complemento y de la construcción. Eso podría incitar a la confirmación de uno de los constructos que hemos estado sosteniendo: que las unidades léxicas poseen significados nucleares, infraespecificados, que van forjándose a partir de las extensiones y la combinatoria con otras unidades léxicas. Además, aporta pistas acerca de las posibilidades de tratamiento de la polisemia en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de lenguas. Es decir, si hay un núcleo de significado expreso por un hiperónimo común, ¿por qué hay tres acepciones diferentes? ¿Hay relaciones semánticas entre las diferentes acepciones? Teniendo en cuenta que ese repertorio afirma estar constituido para usuarios brasileños, ¿cuál es la relación entre los significados de las paráfrasis definidoras y los equivalentes que registra? ¿Hay algo que permite establecer relaciones semánticas contrastivas entre ellos?

Ese tipo de interrogantes se discuten en el siguiente capítulo sobre el análisis del SDELEB, pero a grandes rasgos defendemos que la polisemia podría presentarse en obras lexicográficas (semi)bilingües que están volcadas a un público específico de forma simplificada. En otras palabras, es fundamental que se parta de una perspectiva contrastiva con la L1, presentando idealmente una única entrada, partiendo del significado en portugués y

<sup>124</sup> Los subrayados en el hiperónimo “cortar” son nuestros.

dividiéndose en subacepciones para las construcciones. Además, cabría incluir aclaraciones explícitas y contrastivas sobre el equivalente en portugués.

En una dirección análoga a lo que se acaba de plantear, Battaner y Torner (2008, p. 207) compararon las soluciones dadas a la polisemia verbal en los diccionarios generales de lengua española con las que se llevaron a cabo en las obras para el aprendizaje de lengua inglesa y señalaron que las obras de aprendizaje simplifican más la separación de acepciones que los generales. Sin embargo, esa constatación parece no coincidir con el ejemplo que se ha observado del SDELEB, que complica el artículo al utilizar un criterio sintáctico para separar las acepciones, que siempre involucra más elementos diferenciadores que los criterios semánticos.

Battaner y Torner (2008, p. 205-206) también defendieron que es posible simplificar y hacer más coherente el tratamiento de la polisemia en la descripción lexicográfica de los verbos que suele ser complicada por la exigencia de información sintáctica que multiplica las acepciones y sobrecarga el artículo con marcas para indicar sujetos, objetos, transitividad y etc, según se observó en el SDELEB y se elucida con las palabras de esos autores:

El repaso de las soluciones dadas al verbo abortar y las coincidencias semánticas vistas en los primeros ejemplos (...) permite pensar que la polisemia aparente en las acepciones lexicográficas se puede reducir y que encontrar regularidades en la alternancia de significado puede ser una ayuda en la coherencia de descripción que exigen los diccionarios. (BATTANER; TORNER, 2008, p. 207).

Además, Battaner y Torner (2008, p. 206) señalaron que los avances en la descripción léxica del verbo también pueden implicar en una complicación de la redacción del artículo lexicográfico. Sin embargo, este punto es cuestionable, porque dependerá en gran medida del andamiaje que se utilice en la descripción teórica de las unidades léxicas recopiladas en el repertorio lexicográfico. Este estudio parte de un abordaje léxico-semántico que posibilita describir regularidades del comportamiento verbal y simplifica la descripción lexicográfica, reflejando la coherencia semántica que hay entre las unidades léxicas en la lengua también en el diccionario.

Así pues, es posible inferir que la polisemia es un fenómeno lingüístico muy complejo y que tiene importantes reflejos en la microestructura de los verbos, pero que puede simplificarse si se trata desde la perspectiva del significado nuclear y las propiedades intensionales y extensionales de las voces. Por tanto, antes de proceder el análisis de esa

cuestión en un repertorio lexicográfico, presentamos la propuesta tipológica de la polisemia verbal de Battaner y Torner (2008) que ayudará a guiar el análisis.

### 2.5.3.1 Una tipología de la polisemia verbal en el diccionario

Battaner y Torner (2008, p. 208-213) propusieron una tipología de la polisemia verbal que se basa en un análisis de obras lexicográficas y permite observar cuáles informaciones lingüísticas motivan al lexicógrafo a elegir entre una solución polisémica parcial (distingue acepciones y subacepciones en el interior de un lema polisémico) o total (presenta el lema en un bloque único)<sup>125</sup>. Así, consideraron que la información que comporta la nueva acepción refleja distinciones de significado o de uso de las unidades y puede ser:

- a) gramatical: la nueva acepción tiene igual significado y diferente construcción;
- b) semántica: la nueva acepción tiene un significado parcialmente distinto y
- c) ambos a la vez.

A partir de esos criterios observaron cuatro grupos de tipologías polisémicas en los diccionarios, todas buscan dar cuenta de las relaciones posibles entre acepciones verbales cercanas y se describen a continuación:

(I) variaciones en las que no hay cambio semántico, sino cambio en la construcción: presentan los casos en que no hay diferencia entre el significado de las acepciones relacionadas, pero sí varía cómo el significado se refleja en la sintaxis, tales como las variaciones actanciales y diatéticas. Las definiciones suelen ser casi idénticas en esos casos;

Esa variación se observa en el ejemplo del SDELEB *s.v.* *envejecer*, que separa la diferente transitividad y la construcción pronominal, aunque el matiz semántico de *hacer(se) viejo una cosa o persona* se mantiene. La alternancia sintáctica no incide sobre el significado nuclear del verbo:

---

<sup>125</sup> Según la terminología que tomamos de Oliveira (2013, p. 1018).

**envejecer**

**1 intr.-tr.** [con/de/por algo] Hacerse viejo o más viejo: *María ha envejecido muy deprisa por trabajar demasiado; la ropa envejecía con el paso de los años.* □ **envelhecer**

**2 tr.** [algo, a alguien] Hacer parecer viejo o más viejo: *la muerte de su amigo lo ha envejecido mucho; el color negro te envejece.* □ **envelhecer** △ Se conjuga como 43.

(II) variaciones en las que hay un cambio semántico que afecta sólo a la selección semántica de los argumentos: consisten en los casos en los cuales la semántica genera una nueva acepción, las diferentes acepciones responden a motivos semánticos;

Sería la polisemia del lema en sentido estricto. Incluye los casos en los que se mantiene el significado nuclear del verbo y varían las restricciones semánticas que el predicado impone a sus argumentos. Es decir, se conserva el hiperónimo y se cambia la diferencia específica<sup>126</sup>. La variación semántica no logra afectar la construcción sintáctica, aunque se acepta que puede variar la estructura argumental y no especificarse el argumento interno por estar ya lexicalizado o imponer la selección de un argumento más. Battaner y Torner (2008, p. 210) defendieron que esta variación concentra la mayoría de los casos de polisemia verbal que los diccionarios registran. Además, que los diccionarios de aprendizaje deben destacar los significados que permanecen inalterables y los que las variaciones afectan restricciones verbales de alguna manera.

Como el ejemplo del SDELEB s.v. *germinar*, que separa los significados por la alternancia de selección semántica entre *brotar la semilla* y *brotar la idea* (marcado como uso figurado).

**germinar**

**1 intr.** Brotar y empezar a crecer las semillas: *Ya está germinando el trigo.* □ **germinar**

**2 fig.** Brotar o empezar a desarrollarse una cosa: *las enseñanzas del maestro germinan en los alumnos.*

□ **germinar**

(III) variaciones en las que hay cambio semántico (en los argumentos) y cambio en la construcción: las construcciones pronominales: incluyen los casos en los cuales las diferentes acepciones registran variaciones en la construcción y en el significado;

Son variaciones complejas y poco estudiadas en las cuales la variación semántica entre

<sup>126</sup> Battaner y Torner (2008, p. 211) llamaron la atención que algunas veces las definiciones que los diccionarios presentan no conservan el hiperónimo y, por tanto, no permiten reflejar esa relación semántica entre las acepciones.

las alternancias pronominales y no pronominales son muy significativas. Ejemplificaron con *abatir (hacer bajar algo que está en alto)/abatirse (ponerse desanimado)*.

(IV) variaciones en las que hay cambio semántico en el verbo: son las alternancias polisémicas en las cuales hay variación semántica en el significado nuclear del verbo, lo que conlleva el cambio del hiperónimo en la definición.

Se distinguen claramente de las variaciones que se describen en el grupo II, donde el significado nuclear se mantiene estable, lo que cambia son las restricciones a los argumentos del predicado. Señalaron que las acepciones mantienen alguna clase de relación lógica, que se establece por una metáfora muy conocida y productiva en la lengua. Como el ejemplo del SDELEB *s.v. temblar*, que separa las alternancias de significado en tres acepciones distintas *moverse rápida, continua e involuntariamente, moverse de x manera y tener miedo*. Es posible percibir que semánticamente las dos primeras acepciones, aunque se explican por paráfrasis explanatorias diferentes, poseen el mismo núcleo de significado, *mover el cuerpo o un objeto (lámpara/flan) de una determinada forma*, frente al sentido figurado de la tercera acepción, basado en el conocimiento de mundo que *los que sienten miedo pierden el control del cuerpo y tiemblan*, de forma que se percibe un cambio semántico en el núcleo del verbo. De acuerdo con Battaner y Torner (2008, p. 214), esas variaciones son las más difíciles de regularizar en el artículo lexicográfico y las conexiones entre los significados se dan con el uso de metáforas mediadoras que sean muy conocidas de la comunidad lingüística.

**temblar**

**1** *intr.* Agitarse con movimientos rápidos, continuos e involuntarios: *no podía dejar de ~ de frío; la niña perdida temblaba de miedo.* → *tiritar, titilar* □ **tremer**

**2** *Moverse o agitarse el cuerpo de esa manera: con la explosión, las lámparas temblaron; todos los flanes tiemblan.* □ **tremer**

**3** *fig.* Tener mucho miedo: *el soldado temblaba por su vida.* △ Se conjuga como 27. □ **tremer**

Así pues, tras el análisis de la tipología de la polisemia verbal que presentamos en Battaner y Torner (2008) y todo lo que se ha presentado se puede concluir que la intensión de los verbos varía poco, de forma que se observa la variación del significado de una unidad principalmente al tomarse en consideración los argumentos con los que se combina. Así, la polisemia de los verbos que se registra en el diccionario admite, de forma general, un hiperónimo común para las diferentes actualizaciones del discurso. Si se da el caso del cambio

de hiperónimo, que no es explicable por distribución de argumentos, de acuerdo con Battaner y Torner (2008, p. 214), hay que explicitarlo mediante el uso de una metáfora mediadora.

La propuesta de tipología de Battaner y Torner (2008) se utiliza como parámetro de análisis de las unidades verbales del SDELEB y deberá aportar datos para la propuesta lexicográfica que se hizo en este estudio. Observamos si las conclusiones de los autores acerca de los diccionarios de lengua general, de alguna manera, se reflejan también en una obra (semi)bilingüe para el aprendizaje de lenguas. Además, lo planteado contribuye con elementos que nos ayudan a entender la polisemia como fenómeno lingüístico que conlleva implicaciones lexicográficas. En tal contexto, creemos que es posible elaborar una propuesta de presentación simplificada de verbos polisémicos y sus equivalentes interlingüísticos en un D(S)B. A partir de ello, nos preguntamos qué soluciones lexicográficas pueden encontrarse para registrar esas relaciones semánticas en un D(S)B sin perder la coherencia semántica interna al lema en la L1, en contraste con la L2 y considerando los aspectos pedagógicos que se ciñen a este tipo de repertorio lexicográfico.

A modo de conclusión, a lo largo de este capítulo hemos reflexionado sobre los aspectos semánticos de la polisemia inherente al verbo como categoría lexical. Partimos del andamiaje aportado por la semántica léxica, basándonos en la prerrogativa de que la buena lexicografía ha de fundamentarse en conocimientos lexicológicos sólidos. Hemos puesto de relieve que los aportes de la lingüística han de recibir un tratamiento adecuado para el registro en el diccionario, de manera que no pueden transponerse directamente a los repertorios, sino que los datos lingüísticos deben recibir un tratamiento lexicográfico adecuado. Acerca de la multiplicidad semántica, defendimos que las diferencias lexicológicas entre los fenómenos de la homonimia y de la polisemia no se tengan en cuenta en el registro lexicográfico en una obra pedagógica para aprendices de LE, ya que ese registro debe orientarse por las características del usuario, del tipo y los propósitos de la obra lexicográfica.

Por tanto, en un diccionario para el aprendizaje de lenguas una solución polisémica parcial es más productiva, pues permite el registro de acepciones y subacepciones para acomodar datos morfológicos y sintácticos en el lema polisémico. En tal contexto, la polisemia como universal lingüístico se concibe como un fenómeno de economía lingüística en el cual una forma conlleva diferentes valores semántico-gramaticales. Se asume el concepto de polisemia regular, cuyas diferencias semánticas se adscriben a las unidades de forma regular, productiva y predecible. Tal regularidad debe reflejarse en el artículo

lexicográfico, teniendo en cuenta los valores semántico-gramaticales, las ambigüedades, las marcas morfológicas, sintácticas, fonéticas, pragmáticas y la organización de las acepciones de una unidad léxica.

Lo que se ha desarrollado acerca de la polisemia verbal basa el análisis de lemas en el SDELEB, en el próximo capítulo, así como también se ve reflejado en las propuestas lexicográficas de verbos polisémicos que se hacen en ese estudio. Así, el objetivo del diccionario para el aprendizaje de lenguas no debe ser solamente describir un estado *x* de lengua, sino servir de herramienta de consulta lingüística para fomentar el proceso de aprendizaje de una L2. Por ende, las soluciones de registro de un dado fenómeno lingüístico que le facilitan al usuario el manejo de la herramienta lexicográfica deberán potenciarse siempre y cuando su valor pedagógico se ponga de relieve.

### **3 ANÁLISIS DE ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS DEL SDELEB (2000)<sup>127</sup>**

En este capítulo se lleva a cabo un análisis de unidades verbales en un D(S)B de lengua española para usuarios brasileños, el SDELEB (2000)<sup>128</sup>. Se elaboran algunos supuestos que subsidian nuestra propuesta lexicográfica de presentación de los equivalentes de traducción de verbos polisémicos en un D(S)B hipotético para los usuarios que se han caracterizado en el punto 2.1.2 “El perfil del usuario del diccionario”<sup>129</sup>. Las consideraciones de este capítulo se basaron en los estudios de la LP, de la LBC como fomento al aprendizaje de lenguas, en las cuestiones que se ciñen al estudio de la polisemia verbal desde la perspectiva de la semántica léxica y de los equivalentes de traducción interlingüísticos, apoyados en los supuestos desarrollados por la Metalexigrafía y la Traductología de corte funcionalista.

Con la finalidad de examinar si las estrategias lexicográficas que el SDELEB utiliza son adecuadas al potencial usuario que se ha caracterizado, así como para observar las

---

<sup>127</sup> Todos los artículos lexicográficos que se analizan en ese capítulo pueden verse integralmente digitalizados en el anexo B.

<sup>128</sup> Es importante poner de relieve que aunque haya ediciones más actuales de este repertorio lexicográfico, el material no ha sufrido cambios de forma y/o contenido, sino solamente de editorial, por lo tanto optamos por analizar la primera edición que teníamos acceso.

<sup>129</sup> Según lo definimos, ese usuario es un estudiante de lengua española, hablante de la variante brasileña del portugués, de nivel universitario, estudiante de alguna carrera de grado en la UNILA/Brasil, durante el ciclo común de estudios, que posee conocimientos de nivel intermedio de la lengua española, que se somete a un proceso de aprendizaje por inmersión, comunicativo y desde la perspectiva de la autonomía productiva.

soluciones propuestas a la polisemia y su relación con la atribución de equivalentes de traducción al portugués, se establecen analogías del registro de las informaciones léxico-semánticas de los verbos que se analizan en ese estudio con otros repertorios lexicográficos monolingües de lengua española (DAELE<sup>130</sup>, DRAE<sup>131</sup>, LEMA<sup>132</sup> y REDES<sup>133</sup>) bilingües español-portugués (DiSanEs<sup>134</sup>) y de lengua portuguesa (SACCONI<sup>135</sup>).

Además, se observan algunas concordancias de las unidades léxicas que se analizan en corpus de lengua como forma de corroborar/refutar las hipótesis recopiladas en las obras lexicográficas. Nuestro objetivo con ello no es llevar a cabo un análisis de corpus profundo a través de una metodología específica para generar patrones a partir de las concordancias, sino observar cualitativamente aspectos léxico-semánticos de los verbos y su entorno combinatorio de la lengua en uso. Defendemos que ese tipo de repositorio, aunque se constituye como un recorte parcial de la lengua, representa los usos legitimados por una comunidad lingüística y también aporta pistas sobre el uso de las unidades léxicas<sup>136</sup>. Los *corpora* que con los que se trabaja son “El Corpus del Español”<sup>137</sup>, en adelante CE, y “*O Corpus do Português*”<sup>138</sup>, en adelante CP. La observación de las ocurrencias se hace a través de muestras aleatorias.

Somos conscientes de la difícil tarea de describir analíticamente una obra lexicográfica, principalmente cuando se comparan diferentes quehaceres lexicográficos (obras

<sup>130</sup> Ese repertorio se ha elegido para el cotejo de informaciones con el SDELEB porque es una obra lexicográfica que nació de un proyecto que se basa en principios teóricos afines a los cuales se circunscribe nuestra investigación. Además, los verbos que se analizan en ese capítulo se han extraído de su nomenclatura, como se explica con detalle en 3.2.1.

<sup>131</sup> Esa obra lexicográfica se ha elegido por ser un diccionario de lengua española general que goza de prestigio y ejerce cierta autoridad lingüística en la comunidad hispánica. Además de ser una obra de acceso abierto y gratuito en línea, véase [www.rae.es](http://www.rae.es).

<sup>132</sup> Ese diccionario se ha elegido por ser una obra de uso, que se propone a ser diferente por ser de nueva planta y no basarse en otra obra lexicográfica anterior, así como por registrar información sobre el significado relacionado a la información gramatical dirigida a usuarios generales no expertos en la lengua española.

<sup>133</sup> Ese diccionario se ha elegido por ser un repertorio de la lengua española dedicado a la descripción de las posibilidades combinatorias del español actual y a poner de relieve las restricciones léxicas de las unidades lematizadas. Por tanto, se lo consulta para mermar las dudas acerca de las propiedades intensionales y extensionales de los lemas que se comentan en este capítulo.

<sup>134</sup> Ese repertorio se ha elegido por ser una obra lexicográfica bilingüe editada en Brasil y bastante actualizada, por ello creemos que puede aportar una perspectiva contrastiva interesante.

<sup>135</sup> Esa obra se ha elegido por ser uno de los grandes diccionarios de uso de la lengua portuguesa que se caracteriza como un proyecto lexicográfico innovador que se basa en otras obras grandes obras lexicográficas. Va dirigido a usuarios generales para actividades de comprensión y producción lingüística en portugués. Se compromete con el registro de léxico actual y cotidiano de la lengua contemporánea hablada en Brasil.

<sup>136</sup> Fornari (2009, p. 172) señaló que para analizar si una equivalencia interlingüística es adecuada para un determinado usuario de diccionario, en primer lugar, es necesario apuntar si los usos que se proponen en el repertorio están legitimados por la comunidad de hablante.

<sup>137</sup> Véase <https://www.corpusdelespanol.org/now/>.

<sup>138</sup> Véase <https://www.corpusdoportugues.org/now/>.

que se insertan en diferentes taxonomías). Sin embargo, eso es fundamental para que nuestra propuesta de registro lexicográfico no parta del cero. En REDES (2004, p. CXLIX), Bosque sintetizó la dificultad de analizar los registros lexicográficos:

Tampoco soy consciente de que existan comparaciones sistemáticas de la forma como en que se distribuyen las acepciones en los diccionarios, una cuestión importante desde el punto de vista de la objetividad de la descripción lexicográfica, pero nunca o casi nunca justificada explícitamente.

El modelo de evaluación que llevamos a cabo en el SDELEB parte de principios erigidos desde la Metalexigrafía. Según Bugueño Miranda y Farias (2013, p. 07) un modelo de evaluación de diccionarios debe basarse en tres axiomas:

- (I) una clasificación de diccionarios;
- (II) un perfil de usuario y
- (III) una función que se atribuya a la obra lexicográfica.

Así, el modelo que presentamos se basa en la propuesta taxonómica que caracterizó el D(S)B frente a otros tipos de obras lexicográficas pedagógicas, según 2.2.3 y en el perfil de usuario descrito en 2.1.2. Asimismo, el repertorio lexicográfico hipotético para el cual se idean las propuestas de esa tesis tiene la función receptiva, con lo cual la información semántica tiene una importancia fundamental en la microestructura de los artículos lexicográficos.

A grandes rasgos, se observan los siguientes aspectos del SDELEB:

- (I) ¿cómo el repertorio registra la multiplicidad semántica?
- (II) ¿cuál es el tratamiento que se ofrece a la polisemia de las unidades verbales?
- (III) ¿cuál es el tratamiento dado a la equivalencia de traducción al portugués del verbo polisémico en lengua española?
- (IV) ¿qué relaciones hay entre el registro polisémico de las unidades y los equivalentes de traducción en lengua portuguesa que se proponen?

Con el análisis de esos cuatro aspectos identificamos es el tratamiento ofrecido al significado léxico y si tal tratamiento permite fomentar adecuadamente las actividades de

descodificación en la L2 para sus usuarios específicos. Además, ratificamos si el SDELEB optimiza el aprendizaje del español a los usuarios brasileños o no.

Antes de analizar los lemas en el SDELEB hacemos una presentación de este diccionario.

### 3.1 EL SDELEB (2000): UN REPERTORIO LEXICOGRÁFICO (SEMI)BILINGÜE PARA BRASILEÑOS

Según estudios metalexigráficos<sup>139</sup>, el SDELEB es el único diccionario (semi)bilingüe de lengua española que afirma estar constituido específicamente para el usuario brasileño. Ese repertorio lexicográfico se publicó en Brasil por primera vez el año 2000 y fue el diccionario que revolucionó el mercado editorial lexicográfico de ELE, pues al ser una obra para aprendices de español brasileños editada en Brasil, se presentó como una alternativa innovadora a los muchos diccionarios bilingües que componían ese mercado editorial y algunos pocos diccionarios monolingües importados a un coste alto. Pese el impacto que la publicación del SDELEB tuvo en el ámbito de ELE resulta curioso que hasta el momento no se haya vuelto a editar en Brasil ningún diccionario de lengua española con la pretensión de tener las características de *learner's dictionary*.

Figura 7 - Portada de la versión más actual del SDELEB.



Fuente: Google imágenes (2019).

<sup>139</sup> Bugueño Miranda (2000, 2006), Bueno (2007), Farias (2011b), Borba (2013) y Bueno y Durão (2018).

Ese repertorio lexicográfico reproduce integralmente el contenido del DELEVOX, obra dirigida por Moreno Fernández (2000), editada en España, en una colaboración entre la Universidad de Alcalá de Henares y la editorial Biblograf S.A. Así, el SDELEB en su presentación se describe como un diccionario monolingüe<sup>140</sup> y afirma ser una adaptación del DELEVOX al usuario lusófono. Sin embargo, en un análisis global, fue posible constatar que las únicas diferencias entre la versión original y la adaptada son los textos externos a la obra, el haberse añadido a la versión brasileña del DELEVOX un equivalente en portugués al final de cada acepción diferente de los lemas, un *front-matter* en portugués, que es una traducción de la versión original española, y un glosario portugués-español al final del diccionario.

Desde nuestro punto de vista y en base a investigaciones metalexigráficas que han estudiado el SDELEB desde diferentes aspectos, al tener en cuenta la escasa información contrastiva entre las lenguas, las inexistentes estrategias pedagógicas que consideran al estudiante de español brasileño como potencial usuario de este repertorio o la presencia de lengua portuguesa como metalengua en el interior de la obra, no es totalmente adecuado considerar que el SDELEB es una adaptación lexicográfica a las necesidades del usuario meta, como debe ser concebido el diccionario para aprendices de LE. El estudio de Farias (2011b, p. 59) corrobora nuestra aserción: “salvo por el hecho de ofrecer equivalentes en portugués, no hay nada en DELE (2002)<sup>141</sup> que demuestre una preocupación efectiva con el aprendiz brasileño”.

Todo ello, destaca una de las hipótesis de investigación que ha motivado ese estudio: creemos que todavía hay un largo recorrido entre los planteamientos que la metalexigráfica viene aportando a la LP, con especial atención a los D(S)B, concebidos como obras lexicográficas contrastivas, y los avances de la lexicografía práctica en la producción de un diccionario para el aprendizaje de LE. Además, si tenemos en cuenta la producción lexicográfica específica del par de lenguas española-portuguesa, con especial atención a la

---

<sup>140</sup> DELEVOX (1995, s.v. Presentación), que se reproduce integralmente en el SDELEB: “Pero, si esta obra pretende ser de utilidad para los estudiantes de español, como se acaba de confesar, ¿por qué se presenta en forma de diccionario monolingüe?”. Al principio de este estudio señalamos que no estamos de acuerdo con esa caracterización monolingüe de los D(S)B porque entendemos que una obra lexicográfica que incluye materiales en dos lenguas distintas es bilingüe.

<sup>141</sup> La autora utiliza una sigla diferente a la que se ha elegido en ese estudio para referirse al SDELEB y analiza una edición más actual del diccionario, pero sin cambios de contenido, sino solo de la editorial que detuvo los derechos de autor.

variedad brasileña en el contexto de aprendizaje de LE en Brasil hay una gran carencia de obras lexicográficas que cubran ese contexto.

Explicamos a continuación los criterios que utilizamos para elegir las unidades léxicas que se observan en 3.3.

### 3.2 LA SELECCIÓN DE UNIDADES VERBALES PARA ANÁLISIS

La selección de unidades verbales para análisis en este estudio partió de la unión de criterios lingüísticos, metalexográficos y contrastivos entre las lenguas española y portuguesa. Según Bueno (2016, p. 66), la agrupación de unidades verbales para fines lexicográficos de acuerdo con determinados criterios tiene como fin primero componer el leuario de un diccionario. En segundo lugar, sostuvo que tener las piezas léxicas agrupadas bajo determinados criterios lingüísticos permite una descripción adecuada y más o menos homogénea de las propiedades semánticas y sintácticas de las unidades, lo que contribuye para la organización coherente y sistemática de la información relacionada con los aspectos del comentario semántico y del comentario de forma de la obra lexicográfica. Por tanto, llevamos a cabo una selección de verbos orientada a esa doble perspectiva macro y microestructural.

Un análisis que permita observar componentes de una obra lexicográfica debe partir del recorte de un fenómeno lingüístico específico y de una agrupación concisa de las piezas léxicas que componen el grupo que se analiza. Así, nos ceñimos al estudio de los equivalentes de traducción de los verbos por entender que el fenómeno lingüístico de la polisemia en esa clase de unidades es inherente a su categoría lexical, complica la presentación de los artículos lexicográficos de verbos<sup>142</sup> y afecta la presentación de los equivalentes de traducción que se ofrecen.

Bosque y Demonte (1999, p. XXIV), desde una perspectiva descriptiva, aseveraron que las agrupaciones de clases de palabras no son perfectas, sino que constituyen una selección para que se observen características o fenómenos y que siempre pueden fallar a la medida que se establecen por individuos:

---

<sup>142</sup> Bergeholtz y Gouws (2017, p. 112) aclararon que muchos de los trabajos de análisis de la polisemia en diccionarios están enfocados en los verbos porque esa categoría lexical, al enumerar muchos sentidos en los repertorios, ilustra una aparente polisemia.

No hay clasificaciones léxicas inequívocas y únicas de las clases gramaticales [...] las clases se agrupan o se dividen a veces según las estamos observando. [...] En todas estas clasificaciones siempre hay núcleos duros o esenciales, y que las zonas borrosas más bien muestran nuestra debilidad en el conocimiento de lo que estamos caracterizando, antes que fallos intrínsecos en los propios paradigmas léxicos. (BOSQUE; DEMONTE, 1999, p. XXIV).

Si reflexionamos sobre el planteamiento de Bosque y Demonte (1999) es posible plantear que independientemente de los criterios que se utilicen para clasificar unidades léxicas con la finalidad de llevar a cabo un determinado tratamiento lexicográfico, estos serán un recorte “imperfecto” que auxilia a homogeneizar la actividad lexicográfica. Por tanto, los criterios clasificatorios que se llevan a cabo en este estudio parten del llamado por los autores “núcleo duro”, que son los verbos de la lengua española, propiamente, y las “zonas borrosas” que se describirán son su comportamiento polisémico y sus posibles equivalentes de traducción a la lengua portuguesa, que se observan a la luz de aspectos metalexográficos y contrastivos entre esas dos lenguas.

Así pues, la selección de piezas léxicas que propusimos para este estudio es un ejercicio de aproximación a una metodología que tiene como objetivo optimizar el quehacer lexicográfico partiendo prioritariamente de aspectos lingüísticos y basándose en un criterio simplificado. El siguiente apartado presenta la explicación de los criterios de selección de unidades verbales que se analizaron en este estudio.

### **3.2.1 Los criterios de selección de unidades verbales del SDELEB**

La metodología de selección de unidades verbales para análisis que se llevó a cabo aunó tres grupos de características: los aspectos de frecuencia de la unidad léxica en lengua española, el comportamiento polisémico del verbo y el matiz contrastivo con la lengua portuguesa. De acuerdo con las explicaciones que subsiguen:

(I) la frecuencia de la unidad léxica en la lengua española;

El objetivo fue seleccionar unidades verbales de uso muy frecuente en la lengua española, como forma de garantizar que sean relevantes para el usuario específico planteado para ese estudio y que tienen más posibilidades de aparecer en los textos que esos usuarios descodifican en lengua española. Para ello, recopilamos todas las unidades verbales que se

analizaron en ese estudio de la nomenclatura de un diccionario para el aprendizaje del español como lengua extranjera, cuyo leuario se ha establecido a partir de criterios de frecuencia y uso, el DAELE<sup>143</sup>.

El DAELE es una propuesta lexicográfica innovadora que se destina al aprendizaje de la lengua española como LE y ofrece en línea, de forma gratuita y abierta una muestra inicial de 363 verbos de la lengua española. Su leuario se ha establecido partiendo de criterios de frecuencia y uso, basándose en corpus. Todas las entradas que constituyen la macroestructura del DAELE se han extraído de un listado de los 1380 (mil trescientos ochenta) verbos más frecuentes del español, en adelante L1380<sup>144</sup>, que se ha elaborado a partir del cruce informatizado de datos de diccionarios de lengua española generales específicamente para concebir ese repertorio lexicográfico. Por tanto, es posible inferir que las unidades léxicas lematizadas por el DAELE representan una muestra de los verbos más usuales de la lengua española.

(II) el comportamiento polisémico de la unidad léxica verbal;

Como se ha dicho, la polisemia de una voz interfiere en su registro lexicográfico e implica varias decisiones en torno al registro del significado y sus posibles acepciones. Además, incide sobre la elección del equivalente de traducción. En tal contexto, todos los verbos que se analizan en ese capítulo son polisémicos en la lengua española.

Como forma de evitar el análisis de artículos lexicográficos monosémicos y también aquellos excesivamente polisémicos, consideramos únicamente los verbos de polisemia media, es decir, que tienen entre dos y cinco acepciones registradas en el SDELEB.

---

<sup>143</sup> Ese proyecto lexicográfico se ha llevado a cabo por el grupo de investigación INFOLEX, en la *Universitat Pompeu Fabra* – Barcelona – España, donde hemos estado colaborando como investigadora contratada entre los años 2010-2012. Para más informaciones acerca del proyecto y del DAELE, véase: <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>.

<sup>144</sup> Según Battaner y Renau (2010, p. 545-546), la metodología de recopilación del L1380 partió de una agrupación semántica en base a la relación hiperónimo-hipónimo en la cual se observaron las cinco primeras voces de las definiciones de dos diccionarios generales para: a) determinar los hiperónimos definitorios más frecuentes en un diccionario, b) establecer grupos semánticos propios de la lengua española, c) recoger la información que la lexicografía tradicional aporta y que puede ser útil en la elaboración de un diccionario para aprendices. Tras esa recogida de datos se ha elaborado el L1380, de donde se han extraído las 363 unidades léxicas que pueden consultarse en la interfaz en línea del DAELE y que se toman como punto de partida de nuestro estudio. La explicación con detalle de cómo se han recogido los verbos del L1380 está en Battaner y Renau (2010).

Observamos la polisemia que los lemas registran en el SDELEB porque al ser un diccionario para el aprendiz extranjero, se supone que ya hace algún recorte del registro de la polisemia de las unidades que incluye en su macroestructura, sin embargo esa afirmación queda pendiente de confirmación en el análisis.

(III) la transparencia de la unidad verbal en la dirección lengua española-portuguesa.

La propuesta lexicográfica de nuestro estudio se dedica al fomento de actividades de descodificación. Teniendo en cuenta la cercanía tipológica y la cantidad de léxico compartida entre las lenguas española y portuguesa, se supone que el usuario de nivel intermedio difícilmente consultaría un diccionario como el SDELEB para obtener informaciones semánticas para descodificar unidades léxicas transparentes en la lengua portuguesa, tales como, por ejemplo, los verbos “amar”, “comer” o “dormir”. Por lo tanto, los verbos que analizamos son unidades no transparentes entre esas dos lenguas.

A modo de conclusión, una selección de unidades léxicas para un análisis capaz de basar una propuesta lexicográfica que parta de la frecuencia y uso del léxico ideada anteriormente para la construcción de un diccionario de aprendizaje del español como LE en base a un sólido proyecto lexicográfico como el DAELE, así como en aspectos contrastivos del fenómeno lingüístico que incide sobre el componente lexicográfico que se observa, es decir la polisemia de las voces verbales y su influencia en la definición y organización de los equivalentes de traducción, acerca el repertorio lexicográfico hipotético para el cual ideamos propuestas lexicográficas a las necesidades de su usuario potencial.

Presentamos en el siguiente apartado los 62 verbos recogidos que cumplen con los criterios que se acaban de explicar.

### **3.2.2 Las unidades verbales que se analizan en el SDELEB**

Se ha procedido a un vaciado de información del leuario del DAELE disponible en línea y se ha constatado que de la muestra de 363 verbos disponibles, había 87 verbos no transparentes en la lengua portuguesa, de los cuales, al analizarse en el SDELEB, 17 unidades tenían registro monosémico y 03 unidades tenían el registro de polisemia de más de 5 acepciones, es decir, verbos considerados de alta polisemia, por tanto esas unidades se

descartaron del análisis propuesto. Los 62 verbos acotados de este cotejo son los que transcribimos a continuación:

Cuadro 11 – Listado de verbos.

Acarrear	Avergonzar	Destrozar	Hallar	Reflejar
Acercar	Brindar	Disgustar	Huir	Rellenar
Acortar	Calificar	Doler	Incurrir	Reñir
Afeitar	Cenar	Emplazar	Inferir	Revolotear
Afianzar	Cimentar	Enajenar	Jorobar	Segar
Ahuyentar	Cojear	Enfadar	Margarinar	Sembrar
Alejar	Colmar	Engendrar	Menguar	Sublevar
Allanar	Complacer	Ensanchar	Molestar	Sujetar
Aplastar	Contraponer	Estallar	Paliar	Talar
Aportar	Dañar	Estropear	Planear	Volcar
Arrojar	Desear	Extrañar	Plantear	
Avasallar	Desechar	Fallar	Potenciar	
Avenir	Desplegar	Forjar	Recalcar	

Fuente: Elaboración propia (2019).

### 3.3 EL ANÁLISIS DE LAS UNIDADES VERBALES

El análisis cualitativo que se llevó a cabo reflexiona sobre el panorama de los recursos que se emplean en el registro lexicográfico de verbos polisémicos del SDELEB para indicar cómo ese registro organiza los significados léxicos de los verbos en cuestión y cómo ello se relaciona con los equivalentes interlingüísticos que se proponen en la obra. Eso contribuye para la descripción y discusión lingüística de los verbos y aporta datos que optimizan el registro lexicográfico de los equivalentes de traducción de verbos polisémicos en un D(S)B.

Antes de analizar los lemas, observamos algunas cuestiones generales acerca del registro de la polisemia y de los equivalentes de traducción que el SDELEB menciona en su *front-matter*. De manera general, no hay suficientes informaciones sobre los criterios empleados en la obra para el registro de la polisemia y/o para el establecimiento de los equivalentes de traducción. La obra presenta textos breves y dirigidos al usuario, con lo cual no son muy específicos sobre las cuestiones lingüísticas.

En el prólogo de presentación a la edición brasileña se señaló que la base monolingüe del diccionario ha sido enriquecida con un término equivalente en portugués al final de cada palabra o expresión que define. Matizó que la traducción al portugués complementa las definiciones y ejemplos en español y es una seña para auxiliar al usuario en la comprensión, no una solución lista, constituyéndose en un puente entre las dos lenguas. Se ratificó la dificultad en encontrar una única palabra que en portugués dé cuenta de todos los matices de un determinado significado en español y señaló que los *realia*<sup>145</sup>, como platos de la culinaria, términos de tauromaquia, se conservan en español y se escriben con negrita y cursiva. Los términos intraducibles se marcan con **n.t.**

Para observar las concepciones lingüísticas y estrategias lexicográficas que el SDELEB empleó en el tratamiento de los equivalentes de traducción del español al portugués y cuáles son las relaciones que establecen con la polisemia de las voces, se analiza:

Cuadro 12 – Los criterios de análisis en el SDELEB.

	<b>Aspectos que se analizan en el SDELEB</b>
I	El registro la multiplicidad semántica
II	La organización de las acepciones de los lemas polisémicos
III	El tratamiento de la equivalencia de traducción del verbo polisémico

Fuente: Elaboración propia (2019).

Con el análisis de tales aspectos se caracterizó el tratamiento lexicográfico que ese D(S)B atribuye a las unidades verbales polisémicas del español y cómo eso se relaciona con la atribución de los equivalentes de traducción al portugués.

### 3.3.1 La multiplicidad semántica en el SDELEB

Como se ha desarrollado en el punto 2.5.1, la multiplicidad semántica, grosso modo, es la existencia de más de un significado para una misma forma lingüística. Así, es posible inferir que la polisemia y la homonimia son diferentes fenómenos de multiplicidad semántica.

---

<sup>145</sup> En el SDELEB no se utiliza la terminología *realia*, sino que los identifica como “términos para los cuales no existen equivalentes brasileños”. Para el concepto de *realia* véase el punto 2.4.5.1 Tipos y grados de la equivalencia.

Por tanto, observamos si el SDELEB registra la multiplicidad semántica con soluciones homonímicas (separa en diferentes entradas unidades léxicas formalmente iguales que tienen diferentes orígenes etimológicos y significados) o polisémicas (agrupa en una misma entrada unidades léxicas formalmente iguales que tienen diferentes orígenes etimológicos y significados).

Sobre el tratamiento de la multiplicidad semántica, SDELEB *s.v.* presentación, se señaló que bajo un mismo lema agrupa palabras que tienen diferentes clases gramaticales y valores semánticos, separándolo en acepciones numeradas y con las diferentes categorías discriminadas. Se explicó que ordena las acepciones de una entrada lexicográfica a partir de los usos más comunes o frecuentes, sin explicar cómo se determinó la frecuencia.

De acuerdo con Rojas Gallardo (2011), Oliveira (2010), Oliveira *et al.* (2013), Bagueño Miranda (2016) y Bergeholtz y Gowus (2017), hay cinco cuestiones que deben tenerse en cuenta al considerar los aspectos que la multiplicidad semántica involucra en las obras lexicográficas:

- (I) la complejidad teórica y metodológica que hay en la distinción lexicológica posible entre la homonimia y la polisemia;
- (II) el perfil del usuario de la obra lexicográfica;
- (III) el tipo de obra lexicográfica;
- (IV) la función para la cual se usa esa obra.

Hay consenso entre los autores que se indicaron que por lo complejo que es distinguir lexicológicamente entre homonimia y polisemia, tales fenómenos son difíciles de reflejarse adecuadamente en los repertorios lexicográficos. Por ello, sostuvieron que si esos diccionarios se destinan a usuarios específicos aprendices de LE, no debe distinguirse entre homonimia y polisemia, principalmente si se tiene en cuenta la utilización del diccionario en funciones receptoras. En ese tipo de función lo más importante es que los usuarios del diccionario encuentren los significados de las unidades léxicas que buscan. De ahí que en los diccionarios de aprendizaje de lenguas las soluciones polisémicas suelen ser las preferidas por los lexicógrafos.

Se hizo una confrontación de los 62 verbos acotados en el Cuadro 11 entre el SDELEB, el DRAE y el LEMA para observar si las soluciones lexicográficas que el SDELEB

emplea están relacionadas con su potencial usuario y su tipología lexicográfica. Además, si sigue la indicación de la metalexigrafía pedagógica de no distinguir entre polisemia y homonimia o si se orienta por los principios de la Metalexigrafía general.

Observamos que el DRAE y el LEMA llevaron a cabo un registro homonímico en las siguientes unidades: “aportar”, “emplazar”, “fallar” y “talar”. Las unidades “cenar” y “plantear” fueron registradas como entradas homónimas solo en el DRAE.

Por otro lado, en el análisis del SDELEB no se observaron registros de entradas homonímicas en ninguno de los 62 verbos analizados. El SDELEB eligió soluciones polisémicas para el tratamiento de la multiplicidad semántica, agrupando en una misma entrada los verbos de diferentes orígenes etimológicos que dan lugar a diferencias de significados y/o categorías gramaticales, incluso en las seis entradas que el DRAE registró como entradas separadas y las cuatro entradas homónimas del LEMA.

Como ejemplo, *s.v. talar*, que según el DRAE tiene dos orígenes, uno latino y otro germánico, que han dado origen a un adjetivo y a un verbo, respectivamente. Sin embargo, el SDELEB registró ambos orígenes en una misma acepción, como se observa a continuación:

**ta.lar**

**1 tr.** [algo] Cortar un árbol por la base: *los leñadores talaron una parte del bosque; me da pena ~ el roble pero se ha hecho tan grande que ya no deja sitio para entrar en la casa.* □ **cortar**

**2 adj. form.** (ropa) Que llega hasta los pies: *los frailes y monjas de clausura llevan vestiduras talaras.*

□ **talar**

Por lo tanto, el SDELEB registró los fenómenos de la homonimia y de la polisemia en consonancia con la indicación de la Metalexigrafía pedagógica, eliminando la distinción tradicional propuesta desde la Lexicología entre unidades léxicas homónimas como dos entradas por separado y las presentó como diferentes sentidos de una unidad léxica polisémica en uno solo artículo lexicográfico, ya que es una obra para el aprendizaje de LE volcada hacia el uso receptivo.

Battaner (2008, p. 11) opinó que la decisión por entradas polisémicas en diccionarios de aprendizaje complica el registro lexicográfico de la polisemia, sin embargo facilita la consulta al diccionario, lo que puede justificar la elección del SDELEB. Así pues, a lo largo de este trabajo selañamos que siempre y cuando las estrategias lexicográficas que se elijan tengan un potencial pedagógico, podrán utilizarse.

### 3.3.2 La organización de las acepciones de los lemas polisémicos del SDELEB

Observamos en este apartado cómo el SDELEB organiza los significados léxicos de las unidades verbales polisémicas en la microestructura de sus artículos lexicográficos. Eso se hace de forma comparativa a los repertorios lexicográficos monolingües que se han indicado. El SDELEB *s.v* presentación, p. x, señaló que la organización de las acepciones ocurre por criterio de uso:

La disposición interna de cada entrada, salvo que alguna exigencia formal haya obligado a hacer otra cosa, presenta primero las acepciones más comunes o usuales. (...) Las excepciones a esta disposición general se explican generalmente por la voluntad de agrupar aquellas acepciones que tienen unas características gramaticales comunes (tipo de verbo, tipo de complemento, por ejemplo).

Sostuvimos que la polisemia es un fenómeno universal de economía lingüística que incide en la redacción de los artículos lexicográficos y puede complicarlos. Además, influye en la atribución de los equivalentes de traducción de las unidades en la medida que, idealmente, debería conllevar un acercamiento contrastivo al significado léxico L1-L2.

En 2.5.2 afirmamos que partimos de las consideraciones en torno al concepto de polisemia regular, es decir, cuando la variación del significado no implica en pérdidas de las relaciones lógicas de asociación entre las distintas posibilidades de significación léxica. Para analizarlo, además, se tiene en cuenta la tipología de la polisemia verbal en los diccionarios propuesta por Battaner y Torner (2008).

Es fundamental señalar que desde la Metalexigrafía pedagógica se ha defendido que en los diccionarios para aprendices de lenguas se lleve a cabo una organización simplificada de la polisemia. Además, se indicó sistemáticamente que los lemas deben partir de la preeminencia de la semántica sobre la sintaxis/morfología de las unidades léxicas que esos repertorios lexicográficos registran.

La cantidad de acepciones que se registran en los verbos polisémicos en el SDELEB, en comparación con el DRAE y el LEMA, se reduce significativamente en la mayoría de los 62 verbos analizados, como puede observarse en los ejemplos:

SDELEB *s.v* recalcar**recalcar**

Del lat. *recalcāre* 'pisar repetidamente'.

1. tr. Ajustar, apretar mucho algo con otra cosa o sobre otra cosa.
2. tr. Llenar mucho de algo un receptáculo, apretándolo para que quepa más cantidad de ello.
3. tr. Decir palabras o frases con lentitud y exagerada fuerza de expresión, o repetirlas para atraer la atención hacia ellas.
4. tr. Tecnol. Aumentar el grosor de una pieza en uno de sus extremos.
5. intr. Mar. Dicho de un buque: Aumentar su inclinación o escora sobre la máxima de un balance, a consecuencia de una nueva racha de viento o de la salida de las olas hacia sotavento.
6. prnl. Lastimarse el pie, por habérselo torcido en un movimiento violento.
7. prnl. coloq. Repetir algo muchas veces, poniendo un énfasis especial en la forma de decir las palabras.
8. prnl. coloq. **arrellanarse** (l ensancharse o extenderse en el asiento).

DRAE *s.v* recalcar

**recalcar** *v. tr.* **1.** Dar énfasis a determinadas palabras o a una afirmación, insistiendo sobre ellas para que no pasen inadvertidas y sean realmente comprendidas: *este texto recalca la necesidad de hacer frente con nuevo impulso al reto de la modernización; el director del complejo recalcó que la orden partió directamente del rey.*

**2.** Apretar mucho una cosa con otra o sobre otra, dentro del recipiente donde deben estar colocadas, para que quepan todas o para que quepa más cantidad.

**3. v. intr.** MAR. Aumentar [el buque] su inclinación o escora sobre la máxima de un balance, a consecuencia de una nueva racha de viento, o de la salida de las olas sotavento.

OBS Conjug. [1] como *sacar*.

LEMA *s.v* recalcar**re.cal.car**

**1 tr.** [algo] *fig.* Pronunciar con claridad o lentamente: *recalcó que no consentiría ningún otro error.*

→ *subrayar*. □ **enfaticar**

- **2 recalcarse prnl. fam. fig.** Repetir muchas veces una cosa, para que quede claro lo que se dice: *se recalcaba para que lo oyésemos.* △ Se conjuga como 1. □ **repetir**

La menor cantidad de acepciones registradas por el SDELEB, comparándoselas superficialmente al DRAE y al LEMA, indicaría que el repertorio (semi)bilingüe, al registrar menos acepciones que diccionarios de lengua general, simplifica el registro de la polisemia de las voces verbales. Sin embargo, el registro de las acepciones enseña otras cuestiones acerca del tratamiento del significado léxico que se comentan a continuación.

De las dos acepciones registradas para el verbo “recalcar” en el SDELEB es posible percibir que ambas comparten un mismo núcleo de significado: “destacar algo (un dato/una

información) enfatizando su importancia”. De ello se puede inferir que la diferencia entre las acepciones no es semántica, sino que refleja un cambio en la construcción, en la cual la primera acepción registra la construcción transitiva y la segunda la alternancia pronominal. Ajustándose al primer tipo de variación en el registro de acepciones de la polisemia verbal propuesto por la tipología de Battaner y Torner (2008, p. 208), según el cual no hay cambio semántico, sino solo en las diferentes construcciones sintácticas que la voz involucra.

Al observar el verbo “recalcar” es posible inferir que el SDELEB, aunque reduce las acepciones comparativamente a los diccionarios monolingües generales, multiplica innecesariamente las acepciones verbales para separar diferentes construcciones sintácticas de un mismo núcleo semántico. Esa complicación del artículo lexicográfico va en contra de uno de los supuestos básicos de la Metalexigrafía pedagógica para diccionarios dirigidos a usuarios aprendices de lenguas.

Además, a partir de una lectura crítica del artículo lexicográfico de “recalcar” se observó que el registro lexicográfico induce al usuario a inferir una aparente polisemia de la voz que no se confirmó con la observación de los significados propuestos en el artículo de los lemas en los repertorios monolingües, ni con la observación de concordancias del verbo “recalcar” en corpus. Partiendo de una muestra aleatoria recogida del CE identificamos una misma intensión para las dos construcciones (transitiva y pronominal) en la mayoría de las sentencias, como los ejemplos que se presentan a continuación:

- (1)
- a. El gobernador **recalcó** que por años se han tenido problemas que afectan a nuestros niños.
  - b. Además que se **recalca** lo que sostuvo el director de la Policía Nacional.

En (1a) y (1b) no son observables diferencias de significado relevantes, en ambas ocurrencias del verbo “recalcar/se” se utiliza la unidad léxica en el sentido de “destacar algo (los problemas que afectaron a los niños/lo que sostuvo el director de la Policía Nacional) para enfatizar su importancia”.

Por tanto, el SDELEB registró un núcleo de significado análogo en dos acepciones con construcciones diferentes que no implicó en una variación semántica significativa entre el contenido léxico de las acepciones. Se reforzó esa polisemia aparente al atribuirse dos equivalentes de traducción diferentes para cada una de las acepciones que no tienen variación de significado.

La separación de acepciones por la construcción sintáctica auxilia poco al usuario que consulta un repertorio lexicográfico para actividades de descodificación, ya que, en un primer momento, puede interpretar que diferentes acepciones significan diferencias de significado. Además, la presencia de dos equivalentes de traducción diferentes para un mismo núcleo semántico de una voz refuerza la falsa creencia al usuario de que ese lema posee dos significados distintos.

Ese mismo modelo de tratamiento de unidades verbales que se ha contemplado en “recalcar”, la multiplicación de acepciones para separar construcciones sintácticas que no implican cambios semánticos se ha observado también en los verbos: “acarrear”, “acercar”, “acortar”, “afianzar”, “ahuyentar”, “alejar”, “aportar”, “avasallar”, “avenir”, “cenar”, “complacer”, “contraponer”, “dañar”, “disgustar”, “estropear”, “marginar”, “menguar”, “paliar”, “plantear” y “reñir”. En todos esos verbos se ha observado un único núcleo de significado del verbo, pero más de una acepción, de forma que el registro de acepciones del SDELEB incita al usuario a creer en una polisemia aparente.

Es importante poner de relieve que se han contemplado los núcleos semánticos de los verbos para observar cómo el SDELEB trata la separación de acepciones de los verbos teniendo en cuenta únicamente los significados léxicos de las unidades en la lengua española, sin confrontarlos con los significados posibles en la lengua portuguesa, lo que se hizo en el análisis específico de los equivalentes de traducción. La determinación de los núcleos de significados se llevó a cabo a partir de una lectura de las acepciones del SDELEB, contrastándolas con las del DRAE, del LEMA y del REDES, además del cotejo de concordancias en el CE<sup>146</sup>.

En consonancia con el ejemplo “acarrear”, que multiplica las acepciones por no tener en cuenta los núcleos de significado verbales, pero con la diferencia que presentan más de un núcleo semántico, es decir, son verbos polisémicos de hecho, muchos verbos del SDELEB registran más acepciones que las necesarias. En algunos casos porque separan significados análogos que se realizan con construcciones sintácticas diferentes o porque incluyen en sus acepciones propiedades extensionales del núcleo o también porque registran cambios de dominio. Como el ejemplo que se comenta a continuación. SDELEB *s.v* brindar:

---

<sup>146</sup> Como se ha discutido en el apartado en el cual se discutieron las cuestiones de la polisemia, cómo determinar los núcleos de significado de los verbos es un problema para el cual no hay un consenso teórico ni práctico en la Lexicología y en la Lexicografía.

**brin.dar**

**1 intr.** Chocar los vasos o las copas para expresar a la vez una alegría o un buen deseo: *brindaron, juntando sus copas, mientras recordaban los buenos tiempos pasados.* □ **brindar**

**2** Expresar una alegría o un buen deseo, generalmente mientras se bebe: *brindaron por el rey.* □

**brindar**

**3 tr.** [algo; a alguien] Ofrecer \* libremente y de buena voluntad: *brindó su amistad al recién llegado.*

□ **oferecer**

**4** Ofrecer el torero la \*faena a una o varias personas: *el torero brindó el último toro a su madre.* □

**dedicar**

**5 brindarse prnl.** Ofrecerse \*libremente y de buena voluntad para hacer una cosa: *se brindó a cuidar de él durante su enfermedad.* □ **oferecer-se**

Las acepciones 1 y 2 se acomodan dentro de un mismo significado nuclear en el sentido de “celebrar una alegría/un buen deseo”. La información de la primera acepción: de que una persona cuando brinda “choca los vasos”, así como la información de la segunda acepción que “generalmente se bebe mientras se brinda”, son las extensiones del verbo “brindar”, que tiene una intensión única en las dos acepciones: “celebrar”, con lo cual no sería necesaria la separación entre las dos acepciones.

Siguiendo lo planteado por Battaner (2010, p. 20), las propiedades intensionales de los verbos presentan pocas condiciones semánticas, ya las extensiones son muy variables, aunque fijas y establecidas socialmente en la lengua con cierta rigidez, de modo que pueden describirse lexicográficamente. Por ello, abogamos por la inclusión de este tipo de informaciones en repertorios lexicográficos para aprendices, como el D(S)B. Sin embargo, con el cuidado de no desglosar acepciones para el registro de ese tipo de propiedad semántica. Así, defendemos que el desglose para el registro de las extensiones de los verbos pueda hacerse en subacepciones en una relación jerárquica con el registro del significado intensional, de manera que las acepciones puedan identificarse con un significado nuclear y las subacepciones registren las actualizaciones contextuales del significado.

Entre las acepciones 3 y 5 igualmente se observa un significado nuclear común “ofrecer”, la diferencia entre las dos acepciones es la posibilidad de construcción: entre la acepción transitiva o la alternancia pronominal. Por tanto, sería posible inferir que el verbo “brindar” tiene tres significados nucleares: “celebrar”, “ofrecer/ofrecerse” y “dedicar”, cuyas intensiones pueden combinarse con diferentes propiedades extensionales. En otras palabras, son tres núcleos de significado que se actualizan contextualmente con diferentes extensiones.

De la muestra aleatoria recogida es posible concluir que efectivamente los tres núcleos (“celebrar”, “ofrecer/ofrecerse” y “dedicar”) tienen muchas ocurrencias significativas en el

corpus. La intensión que aparece con frecuencia significativamente superior a todas las demás es la de “ofrecer/ofrecerse”, los ejemplos (2a) y (2b). En segundo lugar aparece la intensión “celebrar”, ejemplo (2c) y con una frecuencia mucho menos relevante, en último lugar, aparece el significado relacionado con el núcleo “dedicar”, ejemplo (2d).

(2)

- a. Se espera que los acuerdos **brinden** garantías de que Afganistán no volverá a ser refugio de terroristas que realizan ataques.
- b. De igual forma, se **brindaron** 125 asesorías sobre el programa de Acción.
- c. Asistieron familiares y amigos para **brindar** por la felicidad de la pareja.
- d. El torero de Colmenar Viejo **brindó** la faena al padre Jesús Pérez “El madrileño”.

Por tanto, se observó una inconsistencia con el criterio de uso que el SDELEB afirma seguir para organizar las acepciones, ya que el primer significado que registra es el de la intensión de “celebrar”, en una acepción desglosada y ese no fue el que más apareció en el corpus. El segundo significado más frecuente en el corpus fue el referido a “ofrecer” (registrado en el SDELEB como la tercera acepción), seguido de la intención relativa a “dedicar” (registrado como la cuarta acepción). Además, cabe destacar que la última acepción está semánticamente relacionada con la intensión de “ofrecer”, pero aparece desglosada de la acepción 3 por registrar la posibilidad de alternancia pronominal.

Así pues, es posible afirmar que el SDELEB *s.v* brindar multiplica innecesariamente las acepciones de ese verbo separando en diferentes acepciones significados relacionados de un mismo núcleo de significado. Además, separa las diferentes construcciones sintácticas de un núcleo semántico único (como el ejemplo de las acepciones 1-2 y 3-5) y separa el sentido recto de las posibilidades de uso metafórico que siguen manteniendo relación semántica con otros significados (acepciones 3-4). Eso contraría la indicación metalexigráfica pedagógica que aconseja que la polisemia de las voces se trate en diccionarios para usuarios aprendices de lenguas de forma simplificada y prioritariamente por criterios semánticos. A partir del cotejo de corpus otra inconsistencia que se ha observado fue no haber seguido el criterio de uso para el registro de acepciones.

Analizamos, a seguir, otro factor de multiplicación de acepciones que se ha observado en el SDELEB, el cambio de dominio. Enfocamos nuestras observaciones hacia el registro del sentido figurado<sup>147</sup> de las acepciones desde una perspectiva sincrónica<sup>148</sup>. Observemos lo que

---

<sup>147</sup> Hoyos (1999, p. 73) definió las marcas de uso figurado como “marcas de transición semántica”.

ese repertorio explica acerca del registro del sentido figurado, SDELEB s.v. presentación, p. XIV:

En lo que se refiere a la información sobre el sentido de la acepción, indicamos en sentido figurado mediante la abreviatura *fig.* y el metonímico o lato mediante *p. ext.* Tales etiquetas aparecen cuando esos usos están muy generalizados, es decir, cuando no obedecen solo al sentido que ha querido dar un determinado hablante o autor. De todas formas, conocemos bien las dificultades que existen para distinguir, por ejemplo, cuándo un sentido figurado ha dejado de serlo y reconocemos que tal vez en algunos casos podríamos haber prescindido de esas etiquetas. La tradición lexicográfica ha podido pesar demasiado a la hora de redactar algunas acepciones, pero, en general, cuando una entrada presenta una sola acepción, por muy figurado que sea su origen semántico, no se marca mediante *fig.*

Es posible observar que ni los propios lexicógrafos encargados del SDELEB están seguros que la marcación de acepciones figuradas es la mejor decisión desde la perspectiva de la sincronía, sin embargo decidieron seguir las orientaciones de la Lexicografía general. Ese supuesto llama la atención, ya que en la LP, tradicionalmente, se suele prescindir de la marca figurada en repertorios para aprendices.

Battaner (2010b, p. 39) señaló que resulta más fácil en diccionarios de aprendizaje de lenguas que el estudiante encuentre todas las acepciones de un lema bajo una misma presentación (rectas y figuradas) que separarlas y marcarlas en el artículo lexicográfico. Con ello se evita que los usuarios tengan que distinguir las relaciones semánticas que se dan entre las voces polisémicas. En consonancia con ese razonamiento, el REDES (2004, p. CXIV) ya había señalado que cuando un repertorio lexicográfico proporciona como dos acepciones diferentes significados que están relacionados semánticamente, se ocultan esas relaciones a los hablantes, de forma que se les deja a los usuarios la tarea de que solos promuevan la integración conceptual entre las acepciones semánticamente relacionadas. Por lo tanto, creemos que la integración de las acepciones figuradas a las de sentido recto en un D(S)B tendría un papel pedagógico importante en una obra lexicográfica como el SDELEB. Observemos algunos ejemplos:

---

<sup>148</sup> Aunque no sea un consenso, la tradición de la Lexicografía general monolingüe de la lengua española suele registrar el sentido figurado de los lemas a partir de criterios diacrónicos, lo que es bastante discutible porque muchas de esas relaciones en la sincronía no son observables para el hablante no experto en la lengua. Hoyos (1999, p. 102) señaló que el carácter histórico de la descripción del sentido figurado no permite una buena adaptación a la técnica lexicográfica porque su carácter es plenamente etimológico (todo sentido figurado es derivado de un sentido primero, es decir, un sentido que procede de la etimología), por eso no se ajusta a las necesidades de un diccionario de uso.

**a.ca.rre.ar**

**1 tr.** [algo] Transportar; llevar una carga de un lugar a otro: me pasé el día acarreando ladrillos. □

**transportar**

**2 fig.** Provocar, traer o ser la causa de una cosa: esas amistades pueden acarrear muchos problemas. □ **acarretar**

En un primer momento puede parecer que las dos acepciones son semánticamente lejanas, sin embargo, si centramos la interpretación en el matiz físico de “llevar” es posible observar una cercanía entre “llevar los ladrillos de un lugar a otro” y “que las amistades pueden llevar consigo problemas”. De forma que sería posible afirmar que hay una coincidencia intensional entre las acepciones, lo que se distinguen son las condiciones extensionales. Registrar esos significados como acepciones diferentes implica corroborar que hay un alejamiento entre el uso recto y el figurado. Además, se solapan las relaciones conceptuales que, de hecho, hay entre esas dos acepciones del verbo “acarrear”. Eso permite razonar que, tal vez, esas dos acepciones no deberían separarse por no ser tan lejanas conceptualmente. Asimismo, al relacionarlas en una sola acepción (que podrían desglosarse en subacepciones o no), se pone de relieve para el usuario las relaciones conceptuales que hay entre ellas.

Veamos otro ejemplo:

**for.jar**

**1 tr.** [algo] Trabajar un metal y darle forma con el martillo: *para hacer la reja, primero hay que ~ el hierro.* → *fraguar.* □ **forjar**

**2 fig.** Preparar o pensar cuidadosamente la ejecución de una cosa: *el proyecto tardó en forjarse un año.* → *fraguar.* □ **planejar**

**3 fig.** Imaginar o inventar: *es capaz de ~ mil embustes para hacernos quedar mal.* □ **inventar**

Es posible observar que las acepciones 2 y 3, marcadas como figuradas, presentan relaciones semánticas bastante evidentes, sería posible acercarlas a partir de una intensión como “llevar a cabo/desarrollar”, que encampa tanto “preparar/pensar la ejecución de algo”, como también “imaginar/inventar algo” (ya que toda la imaginación/invención se lleva a cabo/se desarrolla en la cognición del ser que la imagina/inventa). Así, son acepciones con relación de significado entre ellas, con lo cual no sería necesario desglosarlas en acepciones diferentes. Si forzamos un poco más la interpretación, aún es posible razonar que el proceso de “forjar el metal”, en la acepción 1, aunque conlleva el uso recto del verbo, también se relaciona con el proceso de “preparación/desarrollo” de la nueva forma que adquiere el metal cuando forjado, acercándose conceptualmente a los usos marcados como figurados.

Por todo ello, defendemos que es posible simplificar el registro polisémico del verbo “forjar” en el SDELEB, mínimamente uniendo las dos acepciones figuradas en una acepción única. Aunque también sería posible unificar las tres acepciones bajo un significado nuclear único capaz de encampar la relación conceptual que se establece entre los significados sin solaparlos. Esa acepción única podría desglosarse en dos subacepciones para acomodar las diferentes extensiones que actualizan contextualmente los significados.

Otro buen ejemplo del uso figurado como multiplicador de acepciones es SDELEB s.v. cimentar:

**ci.men.tar**

**1 tr.** ARQ. [algo] Echar o poner una base para construir sobre ella: *todavía están cimentando el bloque de viviendas así que no podrá estar terminado en este año.* □ **alicerçar**

**2 fig.** Establecer unos principios o unas bases: *cimentó su fe en la lectura de la Biblia.* △ Se conjuga como 27. □ **alicerçar**

La separación de las dos acepciones se fundamenta en la marcación de dos dominios diferentes: el área de especialidad<sup>149</sup> y el uso figurado. Sin embargo, si se reflexiona acerca de los límites interpretativos de las dos paráfrasis, el uso figurado se erige precisamente sobre el mismo significado intensional del sentido recto. En otras palabras, “cimentar principios/bases” se relaciona con fortalecerlos, hacerlos más sólidos, al igual que el rol que tiene “poner los cimientos” a una construcción, que es lo que la solidifica, lo que la hace más fuerte para poder construir sobre ella. De forma que se trata de otro caso de acepción desglosada innecesariamente. Además, hace que el lector del artículo lexicográfico rompa con los vínculos conceptuales que hay entre los significados recto y figurado.

Es importante poner de relieve un aspecto que se señaló en REDES (2004, p. CXIII) que los límites entre los usos rectos y figurados son escurridizos y que la separación que puede haber entre ellos puede ser mínima (como el caso del verbo “cimentar”) o máxima (como el caso del verbo “acarrear”). Así, la decisión entre desglosar o unificar las acepciones debe siempre conllevar alguna aclaración útil para el usuario. Se señaló en REDES que, principalmente cuando se trata de hablantes no nativos de la lengua del diccionario, pueden

---

<sup>149</sup> Llama la atención que el sentido recto de “cimentar” aparezca marcado como perteneciente al dominio de la arquitectura, ya que en la consulta al CE se observó que la mayoría de las ocurrencias del verbo adscrito a esa acepción de significado no se da en textos especializados, sino en textos de lengua general (prensa general). Además, ninguno de los demás diccionarios consultados como referencia (DRAE y LEMA) marcan esa acepción como especializada.

añadirse paráfrasis capaces de explicar los sentidos figurados. Además, se sostuvo que tales paráfrasis no se constituyen como nuevas definiciones, sino solo como diferentes paráfrasis de un mismo significado.

Así pues, defendemos que en un D(S)B de lengua española dirigido a usuarios brasileños es posible prescindir de la marca figurada<sup>150</sup> ya que desde una perspectiva sincrónica aporta poca información relevante para el usuario. Además, abogamos por el desglose mínimo entre acepciones semánticamente relacionadas porque creemos que eso puede ayudar al usuario a establecer en su mente las relaciones conceptuales posibles entre las acepciones y sus propiedades intensionales. De manera que es fundamental reconocer que las relaciones entre los sentidos literales y figurados forman parte del lenguaje, ya sea en la cognición o expresas físicamente. Al lexicógrafo le cabe conectarlas de una forma explícita y, a la vez, sencilla porque el aprendiz de lengua no tiene la misma capacidad de reconocerlas en otra lengua que no la suya, ya sea porque esas relaciones se establecen por la diacronía o por el uso creativo del lenguaje. Tener en cuenta un usuario de una lengua específica facilita ese trabajo, pues permite un acercamiento contrastivo entre las acepciones y sus usos literales/figurados, permitiendo obviar algunas informaciones o explicitar otras, según cada caso específico.

A modo de conclusión, entre el DRAE y el SDELEB se observaron diferencias significativas en el tratamiento de la polisemia y en la selección de los significados. El SDELEB, en teoría, simplifica las entradas léxicas polisémicas en comparación con el DRAE y el LEMA en la medida que registra menos acepciones que los monolingües. Sin embargo, analizando la separación de las acepciones, hemos concluido que el SDELEB hubiera podido simplificarlas aún más. Los principales motivos de multiplicación de las acepciones que se ha constatado han sido dos:

- (I) la falta de una concepción de significado nuclear de las unidades léxicas verbales, es decir, no se ha tenido en cuenta las dimensiones intensionales y extensionales de los

---

<sup>150</sup> Para Hoyos (1999, p. 75) la marcación de acepciones como figuradas en diccionarios tiene dos consecuencias principales: a) proporciona un aumento de información en la definición, b) reduce el espacio reservado a estas etiquetas por medio del uso de las abreviaturas. Como el diccionario hipotético al que se dirigen las propuestas lexicográficas de esa tesis es impreso, ahorrar espacio es importante.

lemas, lo que dificultó la comprensión del significado, sus actualizaciones contextuales y sus posibilidades de uso creativo;

- (II) el registro de cambio de dominio a partir de la marcación del sentido figurado, es decir, el SDELEB marcó los usos figurados separadamente incluso cuando hay relaciones semánticas cercanas con las demás acepciones. Se defendió la eliminación de esa marca por no aportar información relevante para el usuario en la sincronía y por dificultar las conexiones conceptuales que existen entre las acepciones.

El análisis de la organización de las acepciones en el SDELEB indicó que ese repertorio trata la polisemia de las voces verbales a partir de una solución descriptiva, sincrónica, sin usos documentados<sup>151</sup>, en la cual la división de las acepciones estructuró el artículo lexicográfico principalmente en base a los principios metalexográficos que rigen los diccionarios monolingües. En otras palabras, se consideró la polisemia de la L2 sin tener en cuenta los significados de la L1. Por ello, se concluyen dos cuestiones fundamentales:

- (I) la división del significado léxico y de las acepciones de los verbos polisémicos del SDELEB resultó en artículos más complicados que lo necesario y, a veces, repetitivos;
- (II) un acercamiento contrastivo al significado léxico entre las lenguas española y portuguesa y a la polisemia del verbo simplifica la representación lexicográfica de unidades léxicas verbales en un D(S)B, obviando algunas informaciones y destacando otras fundamentales al usuario específico.

Por tanto, se infiere que el tratamiento dado a las unidades verbales polisémicas en el SDELEB, en realidad, es poco sistemática, no facilita a los usuarios a encontrar el significado más apropiado de un verbo polisémico desconocido en actividades receptivas. Defendemos que un D(S)B volcado hacia un usuario específico aprendiz de LE y para el uso en la descodificación debería coordinar adecuadamente y de forma simplificada los posibles

---

<sup>151</sup> Usos documentados son aquellos que pueden ser recuperados y atestiguados de alguna forma por el usuario del diccionario. Actualmente, en Lexicografía los usos documentados suelen ser recopilados de corpus, pero pueden ser recogidos de cualesquier fuentes lingüísticas siempre y cuando sean identificadas y le permitan al usuario comprobar los usos que se registran. Los usos documentados se oponen a los usos indocumentados (según terminología que se utiliza en REDES, p. XLIX), que en Lexicografía se conocen como los ejemplos inventados por el equipo editorial del diccionario, como el ejemplo del SDELEB.

significados de las unidades léxicas verbales teniendo en cuenta las nociones de significado nuclear, intensión, extensión y dimensión contextual.

Así pues, nuestros planteamientos partieron de debatir el valor lexicográfico de la polisemia como fuente de dificultades para la consulta del usuario al diccionario. Principalmente para ratificar lo planteado por Bergenholtz y Gowus (2017, p. 111-112) quienes señalaron que el número de significados posibles de una unidad léxica no debe influenciar de forma tan definitiva en su presentación lexicográfica, porque argumentan que las divisiones minúsculas y demasiados desgloses solapan los significados léxicos y dificultan al usuario obtener una visión clara de la coherencia que hay entre las posibles acepciones. Nos inscribimos en esa misma línea de argumentación, en la cual abogamos por el desglose mínimo de las acepciones en razón de su potencial pedagógico en una obra lexicográfica para usuarios aprendices extranjeros.

La dificultad de determinar los significados de las voces y de organizarlos en un artículo lexicográfico nos permitió observar la flexibilidad semántica que existe entre las distintas posibilidades de significados léxicos. Es decir, cómo se acercan y se alejan de un determinado sentido ajustándose a los diferentes contextos de realización. Creemos que eso propio del componente semántico en el quehacer lexicográfico, cuyas dificultades se potencian cuando hay más de una lengua implicada y se anhela una aproximación contrastiva al significado léxico.

En el siguiente epígrafe nos dedicamos al análisis del último aspecto del SDELEB, el tratamiento de la equivalencia de traducción atribuida a los verbos polisémicos.

### **3.3.3 El tratamiento de los equivalentes de traducción de los lemas polisémicos del SDELEB**

Bueno y Durão (2018, p. 2277) señalaron que aunque los equivalentes son uno de los asuntos más estudiados de la LB, poco se ha dicho sobre su papel en las obras (semi)bilingües. Lo que resulta sorprendente si tenemos en cuenta el planteamiento de Jarosová (2000, p. 19), quien señaló, casi dos décadas antes, que los D(S)B se configuran como la aplicación más consistente del principio explicativo del significado en los DB, siendo posible concebirlos como una ampliación de nivel cualitativo de esos repertorios, ya que permiten mantener las definiciones de las obras monolingües en L2 y traducirlas a la L1.

Todo ello para ser relevante para el estudiante de lenguas. Así, pretendemos observar las potencialidades y límites de la atribución de equivalentes de traducción en el SDELEB.

En ese apartado analizamos cuáles son las relaciones que hay entre el registro del significado de unidades verbales polisémicas y los equivalentes de traducción atribuidos a ellas en el SDELEB, de forma contrastiva con los significados léxicos de la lengua portuguesa. A partir de ello, lo que hicimos fue:

- a) identificar los procedimientos metodológicos lexicográficos involucrados en la elección de los equivalentes de traducción al portugués de las unidades léxicas que se observan y
- b) analizar cualitativamente esas decisiones lexicográficas.

Para lograr esos dos propósitos que se destacan, observamos los siguientes aspectos de las unidades verbales:

Cuadro 13 – Análisis de los equivalentes de traducción del SDELEB.

<b>Aspectos que se analizan en los equivalentes de traducción del SDELEB</b>	
I	El lugar del equivalente en la microestructura de los verbos polisémicos
II	El tipo de unidades lingüísticas que se eligen como equivalentes de traducción
III	La adecuación de la equivalencia verbal a los significados léxicos bajo una perspectiva contrastiva entre las lenguas española y portuguesa

Fuente: Elaboración propia (2019).

Pasemos, pues, al análisis de los aspectos que se acotan en ese Cuadro 13:

- (I) el lugar del equivalente en la microestructura de los verbos polisémicos;

El SDELEB, al ser una obra bilingüalizada posteriormente a su elaboración y no un diccionario de planta (semi)bilingüe, no tuvo los equivalentes de traducción previstos inicialmente en su estructura lexicográfica. Este hecho ayuda a justificar las escasas informaciones acerca del equivalente en su *front-matter*. Allí se señaló que los equivalentes son señas al final de cada entrada o acepción definida para facilitar al estudiante la comprensión de la L2, sirviendo como una “clave” para acceder al significado de las entradas

aclarando la definición en L2. El patrón de registro de la equivalencia de traducción del SDELEB acompaña la tendencia de presentación de los equivalentes en otras obras lexicográficas bilingüalizadas<sup>152</sup> de registrar la equivalencia de los lemas al final de las acepciones.

Replantear el papel del equivalente de traducción en los D(S)B, entre otras cuestiones, conlleva reconsiderar el lugar donde se insertan esas unidades en el interior de la microestructura. Así, proponemos una metáfora con ese rol atribuido tradicionalmente al equivalente en un D(S)B: ¿Cuál es la función de una clave para abrir una puerta? Abrirla, ¡claro está! Para abrir la puerta con la clave, ¿dónde debemos meterla? En el cerrojo, antes de abrir la puerta, lógicamente. Por lo tanto, ¿qué función tendría meter la clave en el cerrojo después de haber abierto la puerta? En otras palabras, si el equivalente de traducción es la clave que nos facilita el acceso al contenido semántico de la definición en L2, si puede funcionar como estructura de acceso bilingüe al contenido monolingüe de la definición, ¿por qué insertarlo solo después de la definición?

Por tanto, proponemos reflexionar sobre la pertinencia que tiene el lugar en el cual tradicionalmente los D(S)B insertaron los equivalentes en la microestructura porque eso indica la prominencia que tiene cada información en un artículo lexicográfico. Defendemos que el equivalente de traducción lograría su rol de clave de acceso al contenido semántico de la definición si tuviera un lugar más prominente en la microestructura que estar al final de todo el artículo lexicográfico. Hacemos hincapié en que el material bilingüe debe servir para guiar el acceso al contenido monolingüe y no lo contrario. Acerca de esa puntualización se discute más en el siguiente capítulo en el cual se presenta la propuesta lexicográfica.

(II) el tipo de unidades lingüísticas que se eligen como equivalentes;

Se observó que el SDELEB elige prioritariamente como equivalente de traducción para los verbos en español unidades lexicales no sintagmáticas en portugués, con algunas excepciones. De los sesenta y dos verbos que se han analizado, únicamente siete unidades tuvieron sus equivalentes de traducción al portugués redactados con paráfrasis explicativas:

---

<sup>152</sup> Así como el SDELEB todos los diccionarios bilingüalizados por la editorial Kernerman, por ejemplo, siguen ese mismo patrón de registro del equivalente de traducción.

acortar: <i>cortar camino</i>	extrañar: <i>sentir saudades</i>
colmar: <i>encher até transbordar y</i>	marginar: <i>deixar de lado</i>
<i>satisfazer plenamente</i>	molestar: <i>dar-se ao trabalho</i>
emplazar: <i>marcar (encontro)</i>	revolotear: <i>atirar para o alto</i>

Para reflexionar acerca del cambio de esa estrategia es importante tener en cuenta la falta de isomorfía lexical que hay entre las lenguas. En esa dirección, Jarosová (2000, p. 19) señaló que como parte de un modelo lexicográfico, el significado de traducción sirve como un dispositivo para la solución del anisomorfismo lingüístico. Así, el modelo de entrada bilingüe es una forma de crear ecuaciones semánticas a partir de unidades léxicas (significados de palabras) que no son semánticamente idénticas. Es el principio que incita a Wiegand (2002, p. 246) a afirmar que equivalencia lexicográfica no es lo mismo que equivalencia semántica, pues la equivalencia semántica significa que referencialmente hay áreas de la denotación que se solapan entre L1-L2, eso equivale a decir que un ítem léxico es referencial-semánticamente equivalente a otro. Por otro lado, para formar un concepto lexicográficamente equivalente habría que evaluarse esas posibilidades de relaciones de equivalencia entre las diferentes lenguas y cómo es posible describir esa relación en el diccionario.

Complementariamente, Wiegand (2002, p. 246) señaló que la Lexicografía debe prescindir del uso de equivalentes sintagmáticos, excepto en los casos en los cuales no hay elementos lexicalizados en la L1 para expresar el concepto del lema. Como hemos señalado en la discusión que se presentó en 2.4.5.1, al discutir los diferentes tipos de equivalente, no estamos completamente de acuerdo con ello, no creemos que un sintagma pueda utilizarse únicamente en la falta de un ítem léxico específico en la L1, pero sí admitimos que las paráfrasis en lugar de los equivalentes unitarios pueden aclarar mejor el significado de algunos verbos en casos específicos. Es decir, pueden lograr ser más explicativos en determinados contextos, tendiendo el puente que los D(S)B pretenden ser entre las explicaciones lexicográficas monolingües y las equivalencias descontextualizadas de las obras tradicionales bilingües.

Debemos tener en cuenta que el SDELEB es una obra lexicográfica monodireccional, principalmente para actividades receptivas, con lo cual lo más importante para el usuario es acceder a la comprensión del significado y no insertarlo en una sentencia, en un contexto específico para producir lingüísticamente en lengua portuguesa. Por lo tanto, la característica de

insertabilidad del equivalente de traducción deja de ser relevante para el potencial usuario de este tipo de obras. Asimismo, el lexicógrafo podrá aprovecharse del poder explicativo de las unidades sintagmáticas para proporcionar explicaciones que cubran características específicas de determinadas unidades verbales o también para incluir alguna propiedad extensional de los núcleos de significados que le parezca muy relevante para la interpretación del verbo.

Un buen ejemplo es la equivalencia al portugués atribuida para el verbo “revolotear”, cuyo equivalente sintagmático es *atirar para o alto* y la paráfrasis definidora es “arrojar o mover una cosa a lo alto”. Si el redactor hubiera elegido un equivalente único en portugués *atirar*, por ejemplo, la interpretación podría verse afectada y el usuario podría dudar sobre cómo ocurre, de hecho, la acción de “revolotear” un determinado objeto. Sin embargo, al elegir la paráfrasis *atirar para o alto*, se aclara cómo exactamente se “revolotea” algo.

Por lo tanto, no nos adscribimos al binarismo tradicional que opone equivalencia de traducción frente a equivalencia explicativa. Entendemos que tanto la insertabilidad contextual de una unidad lexicalizada en una lengua, como el poder explicativo de una unidad sintagmática deben ser propiedades de la equivalencia en una obra lexicográfica, principalmente para poner de relieve las similitudes y diferencias que hay entre las lenguas que el diccionario involucra, destacando el aspecto semántico como prominente en la relación lema-equivalente. Eso implica que se amplía la concepción del equivalente lexicográfico como una estructura de acceso que vehicula información contrastiva e incluir unidades sintagmáticas. Por tanto, utilizar diferentes tipos de unidades lingüísticas como equivalentes se justifica cuando eso resulta en una estrategia pedagógica para satisfacer al usuario potencial del D(S)B:

(III) la adecuación de la equivalencia verbal a los significados léxicos de los lemas polisémico bajo una perspectiva contrastiva entre las lenguas española y portuguesa<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> En 2.4 se ha señalado que el concepto de equivalencia en el ámbito de la Traductología ha ido evolucionando y desplazando el foco de la noción de fidelidad/libertad entre L1-L2 hacia un enfoque contrastivo entre las lenguas (*tertium comparationis interlingual*). Creemos que el enfoque actual en la LB, al igual que en la Traductología, debe partir de una perspectiva desde la cual se puedan reforzar los vínculos conceptuales lema-equivalentes que se establecen a partir de las cuestiones semánticas en el diccionario de forma contrastiva entre las lenguas que el repertorio bilingüe involucra.

Observamos los equivalentes de traducción al portugués que se han ofrecido a los verbos del SDELEB, empezando con un cotejo entre las diferentes acepciones y los equivalentes que se proponen. De forma general, se han constatado tres situaciones que involucran las diferentes acepciones y los equivalentes de traducción que se ofrecen:

- a) lemas en los cuales todas las diferentes acepciones corresponden a un mismo equivalente en portugués;
- b) lemas en los cuales algunas, pero no todas, las acepciones corresponden a un mismo equivalente en portugués y
- c) lemas en los cuales cada una de las acepciones diferentes corresponden a un equivalente diferente en portugués.

Según se comenta a continuación:

- a) lemas en los cuales todas las diferentes acepciones corresponden a un único equivalente de traducción al portugués;

Es el caso de los verbos: ahuyentar, alejar, avenir, avergonzar, cenar, cimentar, complacer, desear, enajenar, estallar, hallar, incurrir, inferir, reflejar, segar.

A grandes rasgos, sería posible conjeturar que unidades léxicas cuyo registro lexicográfico se divide en diferentes acepciones en la L2 y cuyos equivalentes en L1 son todos iguales, incitaría a razonar que esas unidades son polisémicas en la L2, pero monosémicas en la L1. Sin embargo, no es exactamente lo que se ha observado en el SDELEB. Fue posible constatar al menos dos situaciones: casos en los que la entrada verbal polisémica en la L2 es monosémica en la L1 y casos en los que el verbo polisémico en L2 es también polisémico en la L1, pero partiendo de la atribución de un equivalente de traducción único esos comportamientos semánticos se solapan.

Examinemos, por tanto, el SDELEB *s.v.* desear:

**de.se.ar**

**1 tr.** [algo] Querer conseguir o tener una cosa: *desea llegar a ser ministro; deseamos la paz mundial.* □ **desejar**

**2** [algo, a alguien] Querer para una persona o para uno mismo: *le deseó la mejor suerte.* □ **desejar**

**3** [a alguien] Querer conseguir sexualmente a una persona: *esa tarde se dio cuenta de que lo deseaba.* □ □ **desejar**

Es posible observar que la polisemia en la lengua española que se observa en el verbo “desear” se encaja en el tipo de variación descrita por Battaner y Torner (2008, p. 210) que caracteriza la polisemia en sentido estricto, en la cual no hay un cambio significativo en el núcleo semántico del verbo, sino en la selección de argumentos. Es decir, el significado nuclear se mantiene estable pero varían las restricciones semánticas en el entorno de los argumentos. Eso se evidencia por la conservación del mismo hiperónimo en todas las acepciones, en las cuales solo se cambia la diferencia específica, es decir, esos rasgos que delimitan las condiciones del significado nuclear (como por ejemplo “querer conseguir alguna cosa/querer conseguir sexualmente”).

Por tanto, hay una polisemia en la voz que permite la reorganización de la acepción en la microestructura en dos acepciones que encampan los núcleos: “querer = desear” y “querer = desear sexualmente” y no en tres como lo propone el SDELEB. Nuestra propuesta se fundamenta en que las acepciones 1 y 2 no presentan diferencias de restricciones semánticas significativas, sino solo en el tipo de argumentos que seleccionan.

Al observar el equivalente *desejar* en un diccionario de lengua portuguesa es posible inferir que la polisemia de “desear”, en portugués, sigue el mismo patrón de la lengua española, SACCONI s.v. *desejar*<sup>154</sup>:

**de.se.jar** (de) v.t.d. **1. Ter vontade de**; querer; pretender: desejo tê-la comigo para sempre; ele deseja que seu filho seja diplomata. **2.Cobiçar; ambicionar**: você deseja bens que estão fora do seu alcance; há muito tempo desejo este carro; nunca deseje a mulher alheia! **3.Fazer votos de**: desejar que tudo corra bem; desejo que sejas feliz. // v.t.d.i. **4. Fazer votos**: desejo-lhe tudo de bom; desejo-lhes felicidades; elas se desejaram boa sorte, antes do exame. // v.i. **5. Sentir aspirações; cobiçar**; ter ambições: quem muito deseja pouco tem. // v.t obj. **6.Querer** para determinado fim ou para propósito específico: desejo-a para minha secretária; já a desejei para minha mulher. ▲ **Deixar a desejar**. Não satisfazer completamente: O pronunciamento do presidente deixou a desejar. \* \* Saiu do radical latino desiderare, chegando à forma atual por fenômenos metaplásticos desconhecidos. → **desejabilidade** (se-bi) s.f. (qualidade de desejável: qual é o grau de desejabilidade dos produtos de sua empresa?); **desejado** (de) adj. e s.m. (que ou aquele a quem se desejou: ela era a mulher mais desejada do país naquela época; ela era a desejada de todos os rapagões do país) e adj. (que se deseja ou desejou; pretendido: tudo concorre para o efeito desejado); desejador (se; ô) adj. e s.m. (que ou aquele que deseja); **desejável** (de) adj. (que é digno de ser desejado; atraente).

<sup>154</sup> Los artículos lexicográficos del SACCONI se han extraído de su versión electrónica y se han copiado integralmente. Algunos símbolos que se utilizan en el repertorio tuvieron que sustituirse para optimizar la lectura. Los subrayados que se observan en la microestructura de todos los artículos son nuestros y sirven para destacar partes de la entrada que son relevantes para el análisis propuesto.

Hemos subrayado algunas partes de las definiciones en cada una de las acepciones que nos permiten inferir que contrastivamente “desear” y *desejar* tienen una polisemia similar en las dos lenguas, cuyos núcleos de significados se parecen y apuntan hacia la intensión del “querer” - “sentir deseo”, aunque en el SACCONI no se ha registrado la acepción relacionada con el “deseo sexual”, ese tipo de ocurrencia ha aparecido en una consulta al CP:

(3)

a. *Liliana Aguiar diz que se excita quando outros homens a **desejam**.*

Por tanto, como los núcleos verbales se equivalen en las lenguas portuguesa y española, así como, en gran medida, coinciden los matices extensionales, creemos que es adecuada la mantención de la equivalencia *desejar* en las acepciones propuestas en el SDELEB. En otras palabras, los matices de la polisemia en español y en portugués son similares, luego el equivalente único en portugués se justifica. Sin embargo, queremos poner de relieve que se indica una reducción de las acepciones en función de las propiedades intensionales y extensionales que se han observado en el artículo lexicográfico en lengua española.

Por otra parte, hay casos en los que la polisemia en la lengua española es diferente a la polisemia en lengua portuguesa y eso tiene reflejos en la atribución del equivalente de traducción. Tomemos como ejemplo el SDELEB s.v. *inferir*:

**in.fer.rir**

**1 tr.** [algo] *form.* Sacar una conclusión por medio de un razonamiento a partir de una información: *de los datos se infiere que el sector agrario va en aumento.* → *colegir.* □ **inferir**

**2** [algo; a alguien] *form.* Hacer o causar una ofensa o un daño: *está enfadado con él porque en la discusión le infirió algunos insultos.* □ Se conjuga como 35. □ **inferir**

Al tener en cuenta el criterio de la transparencia de la unidad para analizar “inferir”, considerando que hay otro verbo formalmente idéntico en lengua portuguesa, se podría juzgar que esa unidad es transparente para el aprendiz brasileño de español y que no debería analizarse. Sin embargo, *inferir* es bastante formal y poco usual en la lengua portuguesa (solo 1591 ocurrencias en el CP que tiene más de un mil millón de palabras). De ahí, es posible suponer que el potencial usuario del diccionario que tenemos en cuenta en ese estudio podría desconocerlo y tener dificultades para descodificar sentencias en las que aparece, por ello incluimos ese verbo en el análisis.

Observando los equivalentes de traducción al portugués ofrecidos al verbo “inferir” para actividades de descodificación, se nota que el equivalente atribuido en portugués, *inferir*, en la primera acepción genera una circularidad, ya que no complementa la definición en L2 con un vocablo de la L1 que sea diferente al de la entrada, que es lo que se supone que el usuario busca cuando quiere descodificar y no conoce el lema que consulta. En otras palabras, el equivalente no funciona como un puente hacia la descodificación del significado de “inferir”.

Además, las dos acepciones propuestas por el SDELEB “extraer una conclusión” y “causar daño/ofensa”, se configuran como dos significados nucleares diferentes, tanto en español, como portugués, sin embargo esa polisemia en la L1 se oculta por la presentación del mismo equivalente en portugués *inferir*. El equivalente de la primera acepción al no ser adecuado por generar circularidad con el lema, sugerimos que se sustituya por otras unidades léxicas del portugués: *deduzir/concluir* o por la paráfrasis *tirar uma conclusão*. Asimismo, el sinónimo que se propone en español “colegir” tampoco ayuda al usuario a descodificar la entrada, ya que es un verbo que no forma parte del léxico en lengua portuguesa y tampoco guarda similitud formal con ninguna unidad léxica de esa lengua.

La segunda acepción propuesta para SDELEB *s.v. inferir* presenta un problema más complejo, porque el significado nuclear que se registra en la paráfrasis definidora en L2 no es observable en la lengua portuguesa para el verbo *inferir* en portugués. Es decir, esa entrada léxica no se realiza semánticamente en la lengua portuguesa. Por tanto, a diferencia de la lengua española, ese verbo no es polisémico en portugués, como puede observarse en SACCONI, *s.v. inferir*:

**in.fe.rir** (in) v.t.d. e v.t.d.i. Deduzir (uma coisa) a partir de outra; tirar como consequência de um fato, de um princípio; tirar por conclusão; concluir: ela inferiu tudo errado; das declarações do presidente se pode inferir que o momento é gravíssimo. • Conjugá-se por ferir. • V. **inferência**. \*Do latim vulgar \*inferere pelo latim inferre = concluir: in- = em, dentro + ferre = conduzir, carregar.

Así, el equivalente al portugués que se registra en la segunda acepción del SDELEB no es adecuado. “Inferir” parafraseado como “causar una ofensa o un daño a alguien” no podría traducirse como el ejemplo que se da para la acepción: \* *está bravo com ele porque durante a discussão lhe inferiu alguns insultos*, pero sí podría traducirse por otra unidad léxica del portugués *desferir*: *está bravo com ele porque durante a discussão lhe desferiu alguns insultos*. De acuerdo con SACCONI, *s.v. desferir*:

**des.fe.rir** (des) v.t.d. 1. **Soltar**; desfaldar: desferir as velas. 2. Desfechar: desferir golpes, pontapés. 3. Brandir: desferir a espada. 4. Fazer vibrar (as cordas de um instrumento musical): desferir os violões. 5. Emitir (som): desferir seu canto de guerra. 6. Despedir; lançar; emitir: desferir flechas; desferiu um olhar crítico. 7. Soltar: desferir arrote, gases. 8. Erguer; levantar: desferir a cabeça. // v.t.d.i. 9. Acepção 2: desferir golpes contra o adversário. 10. Acepção 6: desferir flechas contra transeuntes; desferiu um olhar crítico contra mim. 5 Conjugá-se por ferir. \*\* É derivada prefixal: des- + ferir. → **desferimento** (fe) s.m. (ação ou efeito de desferir: o desferimento de um golpe, de um pontapé).

Por ello, para una atribución de equivalentes de traducción adecuada es importante una observación contrastiva de los aspectos de la polisemia en L2-L1 y no solo que se tengan en cuenta los significados léxicos de la L2. Entre otros motivos, porque es posible observar que puede haber acepciones de esa lengua que no se realizan en la L1, y viceversa, por lo tanto se generan acepciones poco naturales (o incluso incorrectas) cuyos equivalentes de traducción no son adecuados. En otras palabras, son casos en los que se le obliga al lexicógrafo a encontrar soluciones lexicográficas para hacer frente a los vacíos léxicos que la L2 implica en la L1. Las consecuencias de ello se aminoran al tener en cuenta una perspectiva contrastiva con la L1 en la descripción semántica de la L2.

Otro caso en el que la polisemia de la entrada es distinta en L2-L1 y tiene reflejos en los equivalentes de traducción es posible contemplarse en el SDELEB *s.v* segar:

**se.gar**

**1 tr.** [algo] Cortar la hierba o una planta con una herramienta o una máquina adecuada: *antiguamente se segaba el trigo con la hoz.* □ **ceifar**  
**2** Cortar de un golpe, especialmente lo que está más alto y destaca *el guerrero le segó la cabeza con la espada.* □ **ceifar**  
**3 fig.** Cortar o impedir violentamente el desarrollo de una cosa o un proceso: *la guerra segó cientos de vidas humanas.* □ Se conjuga como 48. □ **ceifar**

En lengua española hay tres significados nucleares diferentes que pueden destacarse de la entrada del SDELEB, sin embargo, tales significados quedan encubiertos por el mismo hiperónimo en la paráfrasis definidora.

En la acepción 1 “segar” se refiere a “cortar planta<sup>155</sup>”, es decir, “cortar físicamente algo”. En la acepción 2, “cortar abruptamente/con violencia”, es decir, cortar físicamente algo de una determinada forma (bruscamente). Ese especificador de modalidad indica una restricción

---

<sup>155</sup> El LEMA *s.v.* segar y el DAELE *s.v.* segar incluyen en las paráfrasis definidoras del verbo el complemento “cereal”. En las ocurrencias de corpus que se han averiguado se corrobora que con “segar”, casi siempre “lo segado” es un cereal. Sin embargo, elegimos dejar en el núcleo del verbo el complemento “planta” por entender que esta unidad léxica está en una relación hiperonímica con aquella.

combinatoria del significado nuclear de “cortar” en esa acepción. En la acepción 3 se pierde el matiz físico de las intensiones anteriores de “cortar” y el verbo adquiere el significado figurado de interrupción de una cosa o proceso. Así, pasa a significar “interrumpir bruscamente” y la propiedad extensional referente a la manera como se interrumpe la cosa o el proceso es fundamental para la comprensión de la unidad léxica en esa acepción.

Si analizamos esos significados contrastivamente con la lengua portuguesa, lo primero que llama la atención es que el lema que el SDELEB ofrece como equivalente de traducción al portugués *ceifar* es una unidad léxica que no tiene un uso tan extendido en esa lengua. Tanto es así, que no forma parte de la nomenclatura del SACCONI, aunque *ceifar* aparece en la consulta al CP con una ocurrencia baja (1707 ocurrencias). Fue posible observar que de los tres núcleos de significado de “segar” únicamente se realizan como *ceifar* en las acepciones 1 y 3. Como es posible contemplar en los ejemplos que se sacaron del CP:

(4)

- a. O trigo **ceifado** no Cerrado tem vantagens comparativas, a colheita é feita quando não chove.
- b. Quando **ceifava** uma seara de milho vi saírem duas dezenas de javalis.
- c. O autor do disparo que **ceifou** a vida do comerciante foi identificado como Adelson.
- d. Ao longo da história, na maioria das culturas, fomos **ceifadas** de viver a plenitude, de experimentar direitos e deveres.

En (4a) y (4b) se observa el mismo significado nuclear que la acepción 1 del SDELEB “cortar cereal”: el trigo (4a) y el maíz (4b). Asimismo, es posible establecer esa analogía entre los ejemplos (4c) y (4d) con la acepción 3 del SDELEB “interrumpir abruptamente el desarrollo de una cosa o un proceso”: la interrupción violenta de la vida del comerciante (4c) y la interrupción brusca del proceso de vivir la plenitud de experimentar los derechos y deberes de la vida, en (4d).

Por otra parte, se observa que la acepción 2 no se realiza en portugués mediante el verbo *ceifar*, sino que hay dos significados más cercanos que se atribuyen a ese núcleo: *arrancar*, “cortar algo abruptamente/con violencia”, SACCONI s.v. *arrancar*<sup>156</sup>:

**ar.ran.car** (à) v.t.d. **1.** Tirar ou fazer sair com força ou violência (o que está fixo ou o que oferece resistência); fazer sair à força, puxando; puxar com violência: arrancar um dente, uma árvore, as folhas do caderno, as pétalas de uma flor, uma criança dos braços da mãe; arrancar os cabelos, os cílios, as pestanas; arrancar alguém da cama; arranquei a revista pornográfica de suas mãos; a polícia chegou e arrancou-lhe o revólver.

<sup>156</sup> Se ha copiado solo la primera acepción de *arrancar*, se han omitido de la transcripción de la entrada las siguientes 19 acepciones porque no son relevantes para este análisis.

En la acepción 1 del SACCONI *s.v.* *arrancar* la extensión que fija el modo (*com força ou violência*) como se realiza el proceso expreso por el núcleo (*tirar-cortar*) es análoga a la acepción 2 SDELEB *s.v.* *segar* (cortar abruptamente). Otro verbo que sirve como equivalente de traducción a la segunda acepción de “segar” es SACCONI *s.v.* *decepar*:

**de.ce.par** (de) v.t.d. **1.** Destacar do tronco (um membro), cortando violentamente (a machadadas, p. ex.): ao rachar lenha, decepou um dedo. **2.** Fig. Eliminar completamente: o ditador acabou decepando toda e qualquer dissidência; foi um governo que conseguiu decepar todas as esperanças do povo. \*\*Não se confunde (1) com amputar. \*\*É parassíntese: de + cepo + -ar. → **decegado** (de) adj. (que se separou violentamente da parte principal a que pertencia; mutilado: nos países islâmicos, quem rouba tem a mão decepada); **decegador** (ce; ô) adj. e s.m. (que ou o que decepa); **decepagem** (de) s.f. ou **decepamento** (ce) s.m. (ação ou efeito de decepar).

En el verbo *decepar* la intensión apunta hacia el corte físico, violento, de una parte que sobresale, como lo indica la acepción dos de “segar” en el SDELEB. Por tanto, es posible observar que el equivalente de traducción al portugués que se ha elegido para esa acepción no es adecuada. Se permite inferir que no se han tenido en cuenta los significados léxicos de la lengua española contrastivamente con los de la lengua portuguesa para elegir el equivalente de traducción. Sin embargo, eso es fundamental para determinar equivalencias interlingüísticas más adecuadas.

El segundo tipo de correspondencia entre acepciones y equivalentes que se destaca del SDELEB es el que se comenta a continuación:

- b) lemas en los cuales algunas, pero no todas, las diferentes acepciones corresponden a un mismo equivalente de traducción al portugués. Es el caso de los verbos: brindar, calificar, desechar, destrozar, extrañar, fallar, huir, menguar, molestar, planear y sembrar;

En una observación somera, el hecho que una unidad léxica polisémica registre acepciones diferentes en una L2 y proponga un mismo equivalente de traducción en la L1, aunque no para todas las diferentes acepciones que se registran, podría indicar que la polisemia en la L1 es diferente a la polisemia en L2. Eso incide, o debería incidir, en la elección de los equivalentes de traducción en la L1 y en la organización de las acepciones.

Para comentarlo, observemos el SDELEB *s.v.* *fallar*:

**fa.llar**

**1 intr.** No llegar a buen fin; no tener éxito: *el jefe nos echará de la empresa si fallamos*. □ **falhar**

**2** Perder una cosa su resistencia o su capacidad: *esta sujeción falla*. □ **falhar, ceder**

- **3 tr.-intr.** DER. Tomar una decisión un tribunal o un jurado; resolver o \*sentenciar: *todos los concursantes esperan impacientes a que falle el jurado*. □ **decidir**

El verbo “fallar” se presenta en el DRAE y en el LEMA como una entrada homónima, a diferencia del SDELEB que lo presenta como polisémico. Eso incita a razonar que posiblemente tiene más de un núcleo de significado derivado de cada uno de sus orígenes. Podemos percibir que el SDELEB presenta tres significados nucleares diferentes: la acepción 1 “(una persona/una cosa) estar equivocado o tener un fallo”, la acepción 2 “(una cosa) dejar de funcionar/ (una cosa) perder su capacidad” y la acepción 3 “(un jurado o un tribunal) tomar una decisión”. Al observar los equivalentes en lengua portuguesa para las dos primeras acepciones el equivalente es el mismo, *falhar*.

Si observamos esa entrada en el SACCONI *s.v. falhar*<sup>157</sup>, es posible percibir que la atribución de los equivalentes en esa acepción es adecuada, ya que la primera acepción del SDELEB se relaciona con la primera del SACCONI. Así como la segunda del SDELEB se ve contemplada por las acepciones 5, 6 y 7 del SACCONI:

**fa.lhar**v.t.d. **1. Errar** (tiro, chute, etc.): *você falhou o tiro; o atacante falhou o chute embaixo do gol!* // v.t.i. **2. Faltar; deixar de cumprir:** *falhar aos compromissos, às promessas.* **3. Não ocorrer; não acudir a tempo: a memória me falhou naquele instante. // v.i. **4. Não acontecer como se esperava; não surtir ou produzir o efeito desejado; falir:** *o novo plano econômico falhou; a experiência falhou.* **5. Negar fogo; não funcionar:** *o revólver falhou.* **6. Não funcionar a contento ou normalmente:** *o motor está falhando.* **7. Fracassar; malograr-se; gorar:** *o casamento falhou, porque o marido sempre falhava.***

Sin embargo, debe ponerse de relieve que la acepción 3 de la entrada del SDELEB indica un cambio de dominio que implica un giro semántico significativo. Esa unidad léxica marcada como especializada, perteneciente al ámbito del derecho, tiene atribuido en portugués un equivalente de traducción no marcado en ese mismo ámbito, *decidir*. Pero, en portugués hay unidades léxicas marcadas como palabras del ámbito del derecho y bastante popularizadas entre los hablantes que no han sido elegidas como equivalentes. Por tanto, si es posible interpretar “fallar” como “tomar una decisión (un tribunal o un jurado)”, ¿Por qué no se ha elegido como equivalente de traducción, por ejemplo, *sentenciar*? Esa unidad léxica, curiosamente, aparece en

<sup>157</sup> Solo se tuvieron en cuenta las 7 primeras acepciones de la entrada porque son las relevantes para ese análisis.

la paráfrasis definidora del verbo “fallar” y según puede comprobarse en SACCONI *s.v. sentenciar*, sería un equivalente más adecuado para la acepción 3 de “fallar” en el SDELEB:

**sen.ten.ci.ar** (sen) v.t.d. **1. Condenar** por meio de sentença: o juiz sentenciou o criminoso. **2. Julgar** por sentença: sentenciar uma causa, um processo, um pleito. // v.t.d.i. **3. Acepção 1:** o juiz sentenciou o criminoso à pena máxima. **4. Proferir sentença:** o juiz sentenciou contra o réu; será que o tribunal sentenciará a favor dele? **5. Fig. Emitir juízo** ou opinião; opinar: ele sentencia magistralmente em assuntos gramaticais; há certos jornalistas que apreciam sentenciar do que não entendem: a língua. // v.i. **6. Acepção 4:** o juiz demorou-se a sentenciar. **7. Fig. Dar o seu voto;** emitir o seu juízo, decidindo pró ou contra alguém ou alguma coisa: o júri sentenciou com a absolvição. → sentenciado (sen) adj. e s.m. [que ou aquele que recebeu uma sentença (2): criminoso sentenciado à (ou com a) pena máxima].

Esa decisión del SDELEB nos incita a creer que efectivamente no se han considerados los aspectos semánticos contrastivos en el momento de elegir los equivalentes de traducción.

Cabe añadir, que la falta de contrastividad entre las lenguas española y portuguesa en la redacción del artículo lexicográfico de “fallar” en el SDELEB se evidencia también en la organización de las acepciones. Si tenemos en cuenta la transparencia entre las unidades léxicas “fallar” y *falhar*, es bastante probable que en una actividad de descodificación el usuario hablante de portugués tenga más dificultad de comprender la acepción 3, ya que esa no es transparente en comparación con las acepciones 1 y 2, por lo tanto, indicamos que esta debería ser la primera acepción y no la última.

Presentamos, pues, el último caso encontrado en el SDELEB que se observa para evaluar la adecuación de los equivalentes de traducción que se eligen en ese repertorio.

- c) lemas en los cuales cada una de las diferentes acepciones corresponden a un equivalente de traducción al portugués diferente.

Es el caso de los verbos: allanar, acarrear, acercar, acortar, afeitar, afianzar, allanar, aplastar, aportar, arrojar, avasallar, cojear, colmar, contraponer, dañar, desplegar, disgustar, doler, emplazar, enfadar, engendrar, ensanchar, estropear, forjar, jorobar, marginar, paliar, plantear, recalcar, rellenar, reñir, revolotear, sublevar, sujetar, talar, volcar, etc.

La decisión lexicográfica de elegir un equivalente de traducción diferente para cada una de las acepciones registradas en el SDELEB en los 62 verbos que analizamos en este estudio es mayoritaria en comparación con las demás dos decisiones que se han observado anteriormente, ya sea compartir el mismo equivalente entre todas las acepciones que se registran o solo en

algunas de esas. Eso podría incitar a creer que la polisemia entre esas dos lenguas es muy distinta o que las decisiones lexicográficas que se llevan a cabo en la separación de las acepciones, y consecuente elección de los equivalentes de traducción, incitan a creerlo. Veamos algunos casos:

SDELEB *s.v.* afianzar:

**a.fian.zar**

**1 tr.-prnl.** [algo, a alguien] Sujetar bien; poner firme: he afianzado las patas de la mesa con tornillos; afiánzate en los estribos y no te caerás del caballo. → afirmar. □ **firmar, prender**

**2** [algo] Hacer seguro; dar o tener una base sólida: la democracia se ha afianzado en los últimos años; afianza tus conocimientos antes de presentarte al examen. □ **consolidar**

Es posible observar que en “afianzar” hay un único significado nuclear en la lengua española: “hacer más firme (matiz físico) / más sólido (matiz no físico)”. Si analizamos el equivalente de traducción que se ofrece a la primera acepción, *firmar*, en una obra lexicográfica de lengua portuguesa se observa que esa unidad léxica es capaz de explicitar todos los matices semánticos que la entrada “afianzar”. El equivalente *firmar* en portugués encampa el matiz físico en las acepciones 1, 2, 5, 6 y el matiz no físico en las acepciones 3, 4, 7, 10). SACCONI *s.v.* *firmar*<sup>158</sup>:

**fir.mar**v.t.d. **1.**Colocar seguramente; tornar firme; fixar; fincar: firmar um prego, uma estaca; firmar postes. **2.**Fixar; prender; pegar ou colar: firmar o aviso no quadro. **3.**Tornar ainda mais firme; confirmar; consolidar; estabilizar: o tempo se encarregou de firmar minha convicção sobre o logro do comunismo; já firmei minha opinião e agora não mudo mais. **4.**Tornar seguro; assegurar: resolveu ficar, para firmar a sua influência. **5.**Apoiar firmemente; fincar: firmou a bengala no chão; firmei a mão no braço da poltrona, de medo, ao ver aquela cena do filme. **6.**Apoiar; suster; escorar: um prego é pouco para firmar esse quadro. **7.**Estabelecer; instituir; fixar: o povo daqui firmou essa tradição; o Supremo Tribunal Federal firmou jurisprudência sobre essa matéria. **8.** Acertar; ajustar; pactuar: firmar a paz; firmar um acordo. **9.** Ratificar por assinatura; assinar; subscrever: firmar uma carta, um contrato, um recibo. **10.**Abonar; afiançar; avalizar: firmei várias notas promissórias suas.

Por tanto, *firmar* es un equivalente de traducción que da cuenta tanto del núcleo de significado de “afianzar”, como también de las propiedades extensionales que ese núcleo conlleva. Así, sugerimos que los demás equivalentes que se ofrecen en portugués: *prender* y *consolidar* podrían figurar como sinónimos de una entrada léxica única de “afianzar” traducida como *firmar*. Defendemos que la inclusión de sinónimos de los equivalentes de traducción (siempre que explícitamente contextualizados) puede ter un potencial pedagógico contrastivo importante en obras lexicográficas bilingües.

<sup>158</sup> Solo se han transcrito las diez primeras acepciones, porque se ha juzgado que las otras nueve acepciones que se incluyen son desdoblamientos de las diez primeras, con lo cual no son relevantes para ese análisis.

El siguiente verbo cuya entrada lexicográfica analizamos es “emplazar”, que el DRAE y el LEMA registran como dos entradas homónimas, al contrario del SDELEB que organiza los significados en una entrada polisémica de dos acepciones. Cada una de las acepciones se corresponde con un núcleo de significado con bastante distancia semántica entre ellas, SDELEB *s.v.* emplazar:

**em.pla.zar**

**1 tr.** [a alguien] Citar a una persona en un lugar y un momento determinado: *me emplazó para que mantuviéramos la entrevista el lunes de la semana siguiente.* □ **marcar (encontro)**

**2** [algo] Poner o colocar en un lugar determinado: *las autoridades han decidido ~ el nuevo mercado en las afueras de la ciudad.* △ Se conjuga como 4. □ **instalar**

Llama la atención el equivalente parafrástico atribuido a la primera acepción, contrariando la preferencia del SDELEB por unidades léxicas no sintagmáticas. Asimismo, la forma de incluir el complemento del verbo *marcar (encontro)* entre paréntesis, porque eso se aleja de la forma como el SDELEB incluye los elementos sintagmáticos. Eso se señaló en los ejemplos que se comentaron en el análisis de los tipos de unidades léxicas que sirven de equivalentes de traducción. Por ejemplo, el verbo “acortar” – *cortar caminho* y no *cortar (caminho)*. La presentación del complemento entre paréntesis complica el artículo lexicográfico, lo sobrecarga y crea una formalización innecesaria en la microestructura, pues ¿cuál sería la diferencia de presentar la paráfrasis sin el paréntesis?

La complementación del equivalente con los paréntesis le permite al usuario varias inferencias, una de las más probables sería que dentro del paréntesis cabrían otras alternativas de complementos, por ejemplo *marcar (reunião/consulta médica)*. Entre los ejemplos que se recopilan del LEMA *s.v.* emplazar<sup>1</sup>, constan: “el entrevistador emplazó a los dos entrevistados a que continuaran el debate en un futuro programa” y también “la notificación se hará como la misma ley establece para emplazar a los demandados”. La interpretación de los dos ejemplos permitiría concluir que es posible “emplazar a un entrevistado para una entrevista” y “emplazar a un demandado para un juicio o audiencia”, lo que en portugués se podría dar como equivalente *marcar entrevista* y *marcar julgamento ou audiência*. Sin embargo, sin la especificación adecuada del significado nuclear de la acepción de y las posibilidades de fijación de extensiones el usuario que consulta el diccionario tendría que inferir solo si tales sustituciones son posibles o no. Por ello, proponemos que el equivalente de traducción más adecuado sería *marcar compromisso*, sin los paréntesis. Asimismo, hay considerar que el sustantivo *compromisso*

mantiene con *encontro/entrevista/audiência* una relación hiperonímica. De forma que, además, sugerimos la posibilidad de incluir una nota contrastiva que ayude con las posibilidades de cuáles tipos de complementos caben como extensiones del equivalente en portugués.

Por todo lo que se ha desarrollado en este epígrafe dedicado al análisis de la equivalencia de traducción en el SDELEB fue posible constatar que el tratamiento del significado léxico en ese repertorio lexicográfico no tiene en cuenta las nociones de significado nuclear y propiedades intensionales y extensionales. Eso se refleja en artículos lexicográficos más complicados que lo necesario, a veces repetitivos y organizados, en algunos casos, más por aspectos sintácticos y morfológicos que por aspectos semánticos.

Asimismo, se observó una orientación patente: la estructuración de los artículos lexicográficos del SDELEB se hace en base a las entradas de diccionarios monolingües, aunque sea una obra (semi)bilingüe, que consideramos un subtipo de las bilingües. En ese contexto, se averiguó que ese repertorio lexicográfico no proporciona un acercamiento contrastivo entre las dos lenguas que involucra para ofrecer un tratamiento adecuado a los equivalentes de traducción de los verbos. Eso puede desplegarse en otras constataciones fundamentales como:

- a) la escasa presencia de la LM del usuario del repertorio, ya que esta aparece únicamente en el equivalente de traducción y sin prominencia, al final del artículo lexicográfico;
- b) la insuficiente consideración del perfil del usuario para establecer los equivalentes de traducción. Por ejemplo, considerar que una unidad léxica como “inferir” puede no ser transparente a un estudiante universitario brasileño que está empezando sus estudios del español, aunque la lengua portuguesa tenga esa misma unidad *inferir*, con un significado análogo, pero en portugués es formal y no tan frecuente. De ahí, tener en cuenta el perfil del usuario de forma adecuada significa proponer para esa unidad léxica en español un equivalente de traducción en portugués diferente al que se propone en el SDELEB (*inferir*);
- c) la deficiente consideración del uso del repertorio lexicográfico en actividades de descodificación para organizar las acepciones y sus equivalentes de traducción. Por ejemplo, el SDELEB no tuvo en cuenta que en una actividad de descodificación un usuario brasileño que consulta ese diccionario para comprender el verbo “fallar” probablemente tendrá más problemas para descodificar la acepción que indica “decisión de un jurado” que

para comprender “dejar de funcionar”, con lo cual ayudaría más a ese usuario en una actividad de descodificación si aquella acepción apareciera antes de esa.

Así pues, defendemos que para que un D(S)B proporcione un tratamiento adecuado a la equivalencia de traducción debe apoyarse en los siguientes axiomas:

- (I) el concepto de significado nuclear como el punto central capaz de promover un tratamiento adecuado al significado léxico en una obra lexicográfica;
- (II) las propiedades de la equivalencia lexicográfica han de aunar diferentes características de la equivalencia semántica y
- (III) un acercamiento contrastivo a la descripción lingüística de las lenguas que esa obra incluye.

Además, no hay que olvidarse, que todo ello implica también una inclusión adecuada del perfil del usuario, de los rasgos que definen taxonómicamente el D(S)B frente a otros tipos de obras lexicográficas y la función para la cual se usa el D(S)B.

Como se ha dicho al principio de este capítulo, las observaciones que se hicieron aquí no partieron de un modelo de análisis cuantitativo y tampoco adoptaron una metodología de observación específica de los artículos lexicográficos de los verbos polisémicos del SDELEB. Sino que reflexionamos acerca de algunas generalizaciones sobre la forma como el único D(S)B de aprendizaje de lengua española para brasileños organiza las entradas de los verbos polisémicos y cuál es la relación de eso con la atribución de los equivalentes de traducción al portugués.

Una de las dificultades que tuvimos que afrontar es la que deriva del hecho que Jarosová (2000, p. 20) destacó que un equivalente prototípico es una unidad artificial desde el punto de vista de la equivalencia contextual, así como el equivalente de traducción es una unidad artificial desde el punto de vista del sistema de la L1, aunque ambos forman parte del modelo de equivalencia léxica. De manera que la temática de la equivalencia desde la perspectiva lexicográfica es muy controvertida, ya que los contextos (de la L2 y de la L1) son tan escuetos como también artificiales en el interior de un diccionario.

Como un resumen de todos los aspectos que se han analizado en este capítulo, presentamos el siguiente cuadro:

Cuadro 14 – Análisis del SDELEB.

<b>Análisis del SDELEB</b>		
<b>Aspecto analizado</b>	<b>Cuestiones observadas</b>	<b>Consecuencias</b>
<b>Multiplicidad semántica</b>	Registro polisémico de entradas homónimas.	Complica el registro de la polisemia. Aumenta la densidad microestructural.
	No tiene en cuenta las nociones de significado nuclear, propiedades intensionales y extensionales de las unidades léxicas.	- Genera diferentes acepciones para el registro de diferentes construcciones sintácticas. - Genera diferentes acepciones para el registro de cambio de dominio (usos figurados y lenguaje de especialidad).
<b>Organización de las acepciones</b>	Multiplica innecesariamente las acepciones.	Separa en la microestructura acepciones que están semánticamente relacionadas.
	Organiza las acepciones por criterios sintácticos y morfológicos.	
<b>Tratamiento de los equivalentes de traducción</b>	Incluye los equivalentes de traducción siempre al final de cada acepción.	Indica poca prominencia de la información en la LM del usuario.
	Utiliza prioritariamente unidades léxicas simples.	Dispensa el poder explicativo de las unidades sintagmáticas en actividades lingüísticas de descodificación.
	No trata los significados léxicos y la relación lema-equivalente de traducción desde una perspectiva contrastiva L2-L1.	Todas las acepciones corresponden a un mismo equivalente en portugués.
		Algunas de las diferentes acepciones corresponden a un mismo equivalente en portugués.
	Cada una de las diferentes acepciones corresponde a un equivalente diferente en portugués.	

Fuente: Elaboración propia (2019).

A modo de conclusión, fue posible observar que no hay un programa constante de informaciones en la atribución de los equivalentes de traducción al portugués, ya que las estrategias lexicográficas que el SDELEB utiliza no son sistemáticas ni se repiten en todas las unidades léxicas del mismo tipo. Un ejemplo de ello son las marcas de uso figurado y de lenguaje de especialidad (que a veces aparecen y a veces no) o el uso de unidades sintagmáticas como equivalentes (que a veces aparecen con paréntesis separando el complemento y otras veces no). Es posible que esa dificultad se relacione con un concepto de equivalencia de traducción como una noción flexible y contextual, que se distingue de la tradición de la que deriva el diccionario como objeto lingüístico normativo, prescriptivo y descontextualizado.

Por todo lo que se ha reflexionado hasta el momento, queda latente que para que el D(S)B adquiera el estatus de herramienta pedagógica que optimiza el aprendizaje del español tendiendo un puente hacia la lengua portuguesa es fundamental que se replantee el rol de los equivalentes de traducción en ese tipo de obra lexicográfica. Además del equivalente como estructura de acceso al contenido del comentario semántico del lema, nos referimos a un acercamiento contrastivo al significado léxico que pueda permitir convertir al D(S)B en una obra lexicográfica contrastiva que tiene en cuenta al potencial usuario de la obra y el uso en actividades receptoras. En ese contexto, pasamos al capítulo cuatro en proponemos un modelo de entrada lexicográfica que busque dar cuenta de todo ello.

#### 4 PROPUESTA LEXICOGRÁFICA

A lo largo de este estudio sostuvimos que uno de los principales constructos de la LP se basa en la premisa de la inserción de la perspectiva del usuario en las reflexiones y en la producción de herramientas lexicográficas pedagógicas. Insertar la perspectiva del usuario en la elaboración del diccionario significa principalmente conocer sus necesidades, destrezas y dificultades de la lengua que está aprendiendo, así como entender acerca de su proceso de consulta al diccionario para adecuar el diseño de la obra lexicográfica a ese entorno. Sin embargo, ese camino puede no ser tan obvio ni tan fácil, aunque proporciona ensanchar la comprensión que se tiene de las obras lexicográficas y descubrir nuevos quehaceres lexicográficos.

En ese contexto, Gouws (1996, p. 18) señaló que la perspectiva del usuario puede tener una influencia tan amplia en el diseño de un repertorio lexicográfico que podría alterar su categoría tipológica. Por tanto, para satisfacer las necesidades del usuario podrá ser necesario desviarse de los criterios tradicionales para ciertos tipos de diccionarios, es decir, puede llevar a una reevaluación de las clasificaciones e implicar en una diferencia funcional más precisa dentro de esas categorías.

Por tanto, nuestra propuesta lexicográfica buscó considerar las necesidades del usuario reflexionando acerca de las relaciones posibles entre la equivalencia de traducción de los verbos polisémicos y su inserción en un D(S)B. Esa obra lexicográfica debe ser contrastiva y capaz de poner de relieve las relaciones entre las lenguas española y portuguesa y un usuario potencial con características muy específicas. Asimismo, señalamos en diversos momentos que indicamos el empleo de determinadas decisiones lingüísticas o lexicográficas que creíamos que podían tener un potencial pedagógico de apoyo al usuario, aunque esas no se relacionaran con estándares establecidos por la Lexicografía tradicional, ya sea la bilingüe o la pedagógica. Un buen ejemplo de ello es que defendemos que la explicación del significado en los D(S)B parta de la concepción de significado nuclear, algo que aún no está muy extendido en la Lexicografía, principalmente fuera del dominio anglosajón. Por todo ello, deseamos que nuestra propuesta lexicográfica refleje el planteamiento de Gouws (1996), es decir, que considere al usuario para las decisiones prácticas de forma que contribuya para una reconceptualización del D(S)B que implique en reconocerlo como una obra lexicográfica bilingüe efectivamente contrastiva, desdibujando los límites conceptuales que tradicionalmente se han atribuido a esas obras.

Acerca del cambio significativo de la estructura lexicográfica de obras para el aprendizaje, Oliveira (2015, p. 129-130) opinó que no debe decidirse por soluciones lexicográficas que rompan completamente con la estructura tradicional de los artículos lexicográficos, sino que debe buscarse una representación lexicográfica compatible con la concepción tradicional de entrada porque no hay en las descripciones lingüísticas suficientes subsidios teóricos para basarlo.

Sin embargo, no estamos en completo acuerdo con ese razonamiento, entre otros motivos, porque no creemos que sea solo partiendo de los desarrollos de las descripciones lingüísticas que se pueden cambiar los patrones de la Lexicografía, sino que la búsqueda de soluciones lexicográficas ha de partir de las reflexiones metalexigráficas y lexicográficas aunadas a estudios sobre el uso de los diccionarios, aunque reconocemos que los diferentes modelos de análisis y representación lexical pueden servir como un impulso para ello. Defendemos que la Lexicografía debe tener en cuenta los desarrollos de la Lexicología, aunque no necesariamente deba condicionar sus avances a esos ámbitos de estudios análogos.

Partimos, pues, a la presentación de cada uno de los aspectos que se desarrollan en nuestra propuesta lexicográfica.

#### 4.1 ALGUNOS SUPUESTOS PREVIOS SOBRE LA EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN EN EL D(S)B

El análisis del SDELEB indicó que los equivalentes de traducción al portugués en sus artículos lexicográficos, posiblemente por no haber sido considerados ni en la planta del diccionario, ni en el PCI de la obra de la cual derivó, no logran cumplir con su función primordial de funcionar como un puente entre las lenguas española y portuguesa, principalmente porque:

- no tienen una posición prominente en la entrada lexicográfica;
- no utilizan recursos lexicográficos variados para insertarse en el artículo lexicográfico;
- no tienen un gran poder explicativo del significado léxico de la L2 a partir del uso de la L1;
- no reflejan adecuadamente la polisemia de las unidades léxicas lematizadas en la L2 ni en la L1 y

- no se configuran como un índice contrastivo entre las dos lenguas involucradas en el diccionario.

Partiendo de tales supuestos previos, reflexionamos de forma propositiva sobre la equivalencia de traducción en las obras lexicográficas (semi)bilingües. Además, las problemáticas que se acaban de señalar se agravan porque los D(S)B no suelen contar con un andamiaje teórico y práctico muy consolidado por la LP.

Un tratamiento lexicográfico alternativo de la equivalencia de traducción de los verbos en un D(S)B de español para aprendices brasileños pretende aportar un nuevo rol a los equivalentes en una obra (semi)bilingüe hipotética y ha de configurarse como:

- (I) una convergencia entre el D(S)B como objeto lingüístico, pedagógico y contrastivo volcado hacia las características de su usuario, que lo utiliza para la función receptiva;
- (II) una descripción léxico-semántica contrastiva del verbo como categoría lexical en las lenguas española y portuguesa desde una concepción generativa del significado léxico, entendiéndolo como un componente infraespecificado en las unidades léxicas que actualiza sus especificaciones contextualmente y
- (III) una concepción de microestructura funcional ampliada, como se explica a continuación en 4.2.

Por tanto, en 4.2 se presentan algunos planteamientos metalexigráficos que permiten reflexionar sobre los diferentes segmentos informativos que caracterizan la microestructura de carácter funcional. En 4.3 explicamos la concepción de equivalencia en esa obra lexicográfica hipotética a la luz de metodologías lexicográficas específicas. En 4.4 se busca sintetizar desde una visión contrastiva entre las lenguas española y portuguesa algunos supuestos acerca de la equivalencia de traducción y de la polisemia verbal que justifiquen los contenidos léxico-semánticos que encampan la propuesta lexicográfica. En 4.5 damos a conocer el PCI del D(S)B hipotético para el cual hacemos la propuesta y presentamos la ficha lexicográfica que se propone para las entradas de los verbos polisémicos. En 4.6 presentamos un ejemplo de artículo lexicográfico redactado a partir de esos principios teórico-metodológicos que se acaban de exponer.

Empezamos discutiendo la concepción de microestructura funcional como uno de los supuestos que basa la redacción una entrada lexicográfica (semi)bilingüe.

#### 4.2 LA MICROESTRUCTURA COMO COMPONENTE FUNCIONAL DE LA OBRA LEXICOGRÁFICA

Las obras lexicográficas, según Hartmann y James (2001, *s.v. structure*) se organizan a partir de la unión de dos componentes estructurales mínimos: la macroestructura (el conjunto de entradas) y la microestructura (el contenido de cada entrada individualmente)<sup>159</sup>. En ese contexto, la hiperestructura de los diccionarios se conforma de la unión entre la macroestructura, la microestructura y los textos externos del diccionario, es decir, el *outside matter* (que es la suma del *front-matter*<sup>160</sup>, el *midle-matter*<sup>161</sup> y el *back-matter*<sup>162</sup>), de acuerdo con Hartmann y James (2001, *s.v. megastructure*).

Por tanto, reflexionamos sobre la concepción funcional de la microestructura y sus diferentes segmentos informativos<sup>163</sup> partiendo del modelo de Wiegand (1989a, 1989b), porque eso puede auxiliarnos a proponer un modelo de entrada de acuerdo con los patrones establecidos por la Metalexigrafía. Ese modelo microestructural, de forma general, plantea de las siguientes cuestiones:

- (I) la distinción entre microestructura abstracta y microestructura concreta;

---

<sup>159</sup> De acuerdo con Hartmann y James (2001, *s.v. microstructure*), la microestructura proporciona información detallada sobre las propiedades formales y semánticas de la entrada. La cantidad y tipo de información varía según el tipo de diccionario.

<sup>160</sup> Según se definió en 2.2.3.4 Características de los diccionarios (semi)bilingües, el *front-matter* es la parte del diccionario que precede la lista central de palabras que componen la macroestructura de la obra lexicográfica.

<sup>161</sup> Son las partes del diccionario que están insertadas en la macroestructura, pero que no forman parte de ella, tales como las ilustraciones, mapas, diagramas, listados de informaciones gramaticales y etc. Según Hartmann y James (2001, *s.v. midle-matter*) son los componentes de la macroestructura de un diccionario que pueden insertarse en la sección central de la nomenclatura sin formar una parte constitutiva de la misma. Los ejemplos de diccionarios generales incluyen placas de ilustraciones, mapas o diagramas, listas de términos gramaticales o campos semánticos, información enciclopédica; en los diccionarios bilingües bidireccionales, los ejemplos incluyen listas de frases o expresiones idiomáticas insertadas entre las dos partes.

<sup>162</sup> Según Hartmann y James (2001, *s.v. back-matter*), esa es la parte del diccionario que está entre la macroestructura y el final de la obra y pueden incluir los nombres de persona, de lugar, pesos y medidas y etc. En el SDELEB el *back-matter* se compone de un apéndice gramatical y de un glosario portugués-español. En los diccionarios generales pueden incluir: nombres personales y de lugar; pesos y medidas; filas militares; elementos químicos; símbolos alfabéticos y numéricos; Notación musical; citas y proverbios; índice.

<sup>163</sup> Bugueño Miranda y Farias (2006) definieron los segmentos informativos como cada segmento microestructural al cual le corresponde una información específica en la microestructura y que está definido en la microestructura abstracta o PCI.

- (II) la ampliación externa de la microestructura en dos tipos de segmentos: el pre-comentario y el pos-comentario<sup>164</sup>.

De acuerdo con Farias (2011a, p. 110), la microestructura abstracta del artículo lexicográfico es lo correspondiente al PCI, es decir el conjunto virtual de informaciones posibles de incluirse en una entrada de diccionario y que se determina anteriormente a la redacción de los artículos. Wiegand (1989b, p. 417) señaló que la microestructura abstracta varía, en gran medida, según el tipo de obra lexicográfica a la que se aplica, aunque sería posible admitir que sus variaciones deben adaptarse también a los usuarios potenciales a los que se destina y las funciones para las cuales se usa el repertorio lexicográfico. La necesidad de correspondencia entre el PCI y el tipo de diccionario se ciñe a la indicación de Bugueño Miranda y Farias (2006, p. 117) quienes señalaron que en la estructuración del artículo lexicográfico cada segmento debe ser estratégico e informativo.

Así pues, se infiere que el PCI es el parámetro que diseña conceptualmente/virtualmente el entorno microestructural de la planta de la obra lexicográfica. En otras palabras, organiza las decisiones microestructurales que el lexicógrafo toma. Cada diccionario tiene una sola configuración abstracta, es decir, un PCI único.

Según Farias (2011a, p. 110), la microestructura concreta, por otro lado, es la materialización de las informaciones planteadas por el PCI organizadas en el diccionario en cada una de las diferentes entradas. Es decir, es lo que se observa en el interior del artículo lexicográfico como segmentos informativos reales. Es posible afirmar, por tanto, que una única microestructura abstracta puede realizarse en diferentes tipos de microestructuras concretas. Lo que implica en la posibilidad de que no todas las informaciones previstas en el PCI se realizan en la microestructura concreta, debido a las particularidades de las unidades lematizadas, lo que Wiegand (1989a, p. 416) nombró como el “grado cero de información”<sup>165</sup>.

Hausmann y Wiegand (1989) plantearon la división de la microestructura de una entrada en dos tipos de segmentos informativos: el comentario de forma (que conlleva las informaciones

---

<sup>164</sup> De acuerdo con Farias (2011a, p. 133), no hubo ningún autor además de Wiegand (1989a, 1989b) que se haya ocupado de formalizar las ampliaciones microestructurales del pre y pos-comentario. Por ese motivo, tales estructuras aún carecen de estudios que les otorguen debidamente sus funciones y aclaren qué tipo de informaciones pueden disponer en esos espacios.

<sup>165</sup> El “grado cero de informaciones” se refiere a los datos previstos en el PCI y que aparecen o no en la microestructura concreta de una determinada clase lexical. Por ejemplo, la información morfológica de número solo será realizable en la microestructura concreta de los nombres, para un verbo esa información será cero.

relacionadas con la representación formal del lema - ortografía y fonética) y el comentario semántico (que incluye las informaciones sobre el significado del lema). Esos comentarios deben presentarse sistemáticamente en ese orden en el artículo lexicográfico: los datos formales antes de los datos sobre el contenido.

En ese marco teórico se inserta la propuesta de ampliación de la microestructura de Wiegand (1989b, p. 474), para quien tal extensión se concreta cuando se incluye posteriormente al comentario de forma y/o al comentario semántico otro constituyente textual inmediato. Ese autor propuso dos formas principales de ampliación microestructural: interna (dentro de la microestructura) y externa (fuera de la microestructura). Si la ampliación se sitúa antes del comentario de forma se llama “pre-comentario”. Por otra parte, si se sitúa después de comentario semántico, se llama “pos-comentario”.

Farias (2011a, p. 117-129), quien analizó el pos-comentario de diversas obras semasiológicas, indicó que ese tipo de segmento:

- se define por su posición interna a la microestructura al final de la entrada, aunque no suele estar articulado con ella en el nivel de su funcionalidad;
- debe servir para el registro de informaciones extraordinarias sobre el lema;
- ha de preverse en el PCI;
- suele priorizar la inclusión de informaciones sobre la forma de los lemas y no sobre el significado;
- incluye diversos tipos de información, tales como: gramática, etimología, sinonimia, antonimia y pragmática;
- emplea sistemas semióticos que no contribuyen para aclarar la ampliación microestructural del artículo lexicográfico.

Farias (2011a, p. 127) señaló que el pos-comentario complementa los comentarios fundamentales del artículo lexicográfico para añadir informaciones extraordinarias, que constituyen peculiaridades sobre los lemas y que no pueden ofrecerse en alguno de los segmentos microestructurales previstos por el PCI. Defendió que han de incluirse de forma sistemática en la estructura de la obra, constituyéndose como un mecanismo complementar de elucidación del significado que debe ser una consecuencia de la microestructura funcional. Su

existencia ha de basarse en las distinciones posibles entre: microestructura concreta/abstracta, comentario de forma/semántico y microestructura simples/ampliada, aportando exclusivamente información sobre el lema que no consta en ningún segmento de la microestructura. De ahí, Farias (2011a, p. 129) sostuvo que la articulación entre el pos-comentario y la microestructura del artículo lexicográfico debe ser capaz de poner de relieve la interdependencia que hay entre las informaciones fundamentales y las marginales sobre las unidades léxicas.

Por tanto, nuestra propuesta lexicográfica parte de la concepción de microestructura funcional ampliada. En otras palabras, se diseña un PCI para los artículos lexicográficos de los verbos polisémicos, haciendo hincapié en los equivalentes de traducción como información fundamental para el usuario. Además, presentamos una propuesta de inserción de pos-comentario para incluir informaciones semánticas y/o pragmáticas que ayuden al usuario en la descodificación.

Bajo la concepción de microestructura funcional, Bugeño Miranda y Farias (2006, p. 118-120) plantearon que el éxito en la consulta del artículo lexicográfico de un diccionario depende de: a) la presencia de un PCI, b) la inclusión de códigos semióticos que ofrezcan una estructura de acceso interna ágil a la información que se busca en la entrada y c) una definición bien construida<sup>166</sup>. Esa constatación implica en el cumplimiento de dos principios básicos en el artículo lexicográfico, el que todas las informaciones que se incluyen en una obra lexicográfica deben ser:

- discretas: son las informaciones efectivamente relevantes para el usuario;
- discriminantes: son las informaciones que le permiten al usuario sacar algún provecho en relación con el uso o conocimiento de la lengua, es decir, que le aporten al usuario alguna información nueva que se constituya en un beneficio estratégico para el uso de la lengua.

Bugeño Miranda y Farias (2006, p. 121) señalaron que para establecer el valor discreto y discriminante de una información en la microestructura deberán considerarse los siguientes aspectos: la necesidad o pertinencia de un tipo de información determinada en un artículo

---

<sup>166</sup> Las cuestiones relativas a la definición lexicográfica no forman parte de nuestro objetivo de análisis, por tanto se desestiman para las propuestas lexicográficas.

lexicográfico, el lugar que ese tipo de información puede o debe ocupar en el artículo lexicográfico, las necesidades del usuario y el tipo de diccionario.

Trasponiendo los planteamientos de Bugueño Miranda y Farias (2006) a la acotación de nuestro estudio, esa propuesta lexicográfica debe contribuir para el éxito en la consulta al diccionario a partir de la proposición de un PCI para los verbos y de la elección de códigos semióticos alternativos para la presentación de la equivalencia de traducción para facilitar el acceso a la información semántica en la microestructura. Todo ello corrobora que la información sobre la equivalencia de traducción en un D(S)B es una información discreta porque es de alta relevancia en una obra bilingüe. Además, es discriminante porque le ayuda al usuario a descodificar texto en la L2, configurándose en un recurso pedagógico altamente pertinente en un diccionario de lengua española para aprendices brasileños. Para que la equivalencia se acepte como una información discreta y discriminante en una entrada lexicográfica hay que cambiar el tratamiento ofrecido al equivalente en el D(S)B a partir de:

- la reubicación de ese segmento informativo en una posición más prominente en la microestructura funcional, como se desarrolla en 4.2;
- la reflexión acerca de ese segmento informativo como estructura de acceso bilingüe al contenido de la definición monolingüe, y
- el replanteamiento del material lingüístico contenido en la equivalencia de traducción que se ofrece en la microestructura a partir de una perspectiva contrastiva entre las lenguas española y portuguesa.

Todo ello contribuye para la caracterización de las obras (semi)bilingües como repertorios bilingües de hecho y en las cuales los equivalentes de traducción no se caracterizan únicamente como una señal bilingüe sin relación lógica con la definición monolingüe, sino como un puente significativo y altamente estratégico entre los significados interlingüísticos.

En el siguiente apartado reflexionamos sobre las cuestiones lexicográficas que involucran el equivalente en la entrada lexicográfica: su prominencia y papel principal.

#### 4.3 EL EQUIVALENTE DE TRADUCCIÓN COMO SEGMENTO INFORMATIVO PROMINENTE EN EL ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO (SEMI)BILINGÜE

Para proponer un modelo de representación lexicográfica de las relaciones semánticas que hay entre el lema y sus equivalentes es fundamental hacerlo de forma explícita al usuario y no como una inferencia que le sobrecargue con establecer relaciones conceptuales de difícil precisión, tales como, por ejemplo, la equivalencia parcial o los sentidos figurados que adquieren algunas acepciones de unidades léxicas. En esa dirección, Oliveira (2015, p. 110) señaló la importancia primordial que tiene la ubicación de la información en la elaboración de un artículo lexicográfico para garantizar que el usuario sea capaz de localizarla.

Sugerimos, por tanto, que los equivalentes de traducción en un D(S)B hipotético no se inserten al final de las acepciones, sino que tengan una posición más prominente, localizándose al principio de la entrada. Eso promueve una ruptura en el orden canónico de los segmentos informativos la entrada de los D(S)B de L2+L1 para L1+L2. Además, se justifica porque hay investigaciones acerca del uso de obras lexicográficas que indicaron que la parte inicial del artículo lexicográfico es la parte más relevante para el usuario y que se retienen mejor los contenidos de esa zona del artículo<sup>167</sup>.

Acercas de la combinación entre la información L1-L2, algunos estudios sobre el uso de diccionarios señalaron que el D(S)B es la mejor combinación entre información monolingüe y bilingüe<sup>168</sup>. Sin embargo, para organizar el artículo según las destrezas del usuario es importante conocer su preferencia de lectura.

El estudio de Chen (2011, p. 192) indicó que los estudiantes con nivel de competencia más alto en la L2 preferían leer combinadamente el contenido en el orden L1+L2 significativamente más veces que solo el contenido en la L1, que también era significativamente preferido a la lectura solo del contenido en la L2. Ese autor aseveró que tal preferencia podría relacionarse con una mejor consciencia de parte de los usuarios de las características de las obras (semi)bilingüe, lo que implicaba en una preferencia por la opción L1+L2, y no al contrario, como se creía desde las metodologías de enseñanza de visión monolingüe del aprendizaje de LE.

---

<sup>167</sup> Nesi y Tan (2011, p. 89) comprobaron que los usuarios tienden a elegir las primeras o las últimas acepciones de los artículos lexicográficos, presentando más dificultades en percibir los significados del medio del artículo.

<sup>168</sup> Como Laufer y Hadar (1997) y Laufer y Kimmel (1997).

Así pues, reconocemos al D(S)B como obra bilingüe, por ello no vemos la presencia de la L1 antes de la L2 como un lastre en la organización de la entrada, pero sí como un elemento que puede tener un papel pedagógico motivador al usuario para seguir con la consulta al artículo lexicográfico. De ahí, sostener que el contenido en la L1 aparezca en el D(S)B antes del contenido en la L2, insertando al equivalente de traducción en un lugar más prominente de la entrada lexicográfica puede atribuirle un nuevo rol: el de dispositivo de acceso bilingüe al contenido semántico monolingüe de la definición en L2.

Retomando el planteamiento de Gouws (1996) sobre romper con estructuras lexicográficas tradicionales a punto de cambiar los repertorios en función del usuario. Si consideramos que los usuarios potenciales prefieren leer de manera combinada la L1 antes de L2, aunque eso no se relacione con el planteamiento lexicográfico habitual del D(S)B, creemos que vale la pena desviarse del curso tradicional de la Lexicografía e incitar a una reevaluación del D(S)B como obra más bilingüe que monolingüe.

#### 4.4 EL EQUIVALENTE DE TRADUCCIÓN COMO ESTRUCTURA DE ACCESO BILINGÜE AL CONTENIDO DE LA DEFINICIÓN

Según hemos desarrollado, en una obra semasiológica volcada al aprendizaje de LE las entradas deben orientarse por criterios semánticos de organización porque la estructuración semántica aplicada al artículo lexicográfico permite destacar las relaciones significativas que hay entre las diferentes acepciones. Además, posibilita explotar las relaciones jerárquicas entre los significados léxicos y sus diferentes acepciones por medio de las correspondencias hiperonímicas/hiponímicas, rompiendo con la presentación lineal del artículo lexicográfico como tradicionalmente se ha concebido.

Las investigaciones de Tono (1984, 1992, 1997), Bogaards (1998), Lew y Pajkowska (2007), Lew (1992, 2004, 2010, 2014) indicaron que encontrar el significado relevante en el interior de una entrada lexicográfica con múltiples acepciones es uno de los aspectos más difíciles cuando un aprendiz de lengua consulta un diccionario, principalmente porque estos suelen examinar prioritariamente las primeras acepciones de un lema y no todo el conjunto de posibilidades.

De ahí, Battaner (2010) y DeCesaris (2012), argumentaron que ese tipo de problema de consulta podría mermarse con el empleo de índices formales que organizan los significados de

las voces polisémicas en la microestructura. Esos recursos son estructuras de acceso que se han nombrado de diferentes formas en la Metalexigrafía, tales como: sistemas de menú<sup>169</sup>, de acuerdo con Tono (1992, p. 237)<sup>170</sup>, palabras guía<sup>171</sup>, según indicaron Lew y Pajkowska (2007, p. 232), dispositivos facilitadores de acceso<sup>172</sup>, como lo señaló Lew (2010, p. 1121), o etiquetas, como puntualizaron Battaner (2010a, p. 143) y DeCesaris (2012, p. 532)<sup>173</sup>.

Algunos ejemplos de utilización de esos recursos en la Lexicografía de aprendizaje pueden verse en el Anexo C.

El concepto de estructura de acceso a la información de un repertorio lexicográfico se remonta a Hausmann y Wiegand (1989), quienes la caracterizaron un componente estructural del diccionario, así como la macro y la microestructura, configurándose como la ruta de búsqueda para el usuario de las informaciones en el interior del diccionario. Hartmann y James (2001, *s.v. access structure*)<sup>174</sup> explicitaron ese concepto como los índices formales que permiten la búsqueda de informaciones en la macroestructura del diccionario o en la microestructura del artículo lexicográfico. Por analogía, las etiquetas pueden entenderse como estructuras de acceso a la información.

Por tanto, sugerimos una entrada lexicográfica de D(S)B organizada semánticamente en la cual la equivalencia de traducción de los verbos aparezca al principio de la entrada como el contenido principal de un dispositivo de estructura de acceso en L1 capaz de orientar la lectura del artículo lexicográfico, a los que llamamos etiquetas. La utilización de etiquetas en la microestructura del artículo es ya bastante tradicional en la Lexicografía de lengua inglesa, principalmente en diccionarios de aprendizaje monolingües.

---

<sup>169</sup> *Menu system.*

<sup>170</sup> En las palabras del autor: “una lista de sentidos sin ejemplos e información detallada al comienzo de cada entrada múltiple” [en original: “*a list of senses without examples and detailed information, should be put at the beginning of each multiple entry*”].

<sup>171</sup> *Guidewords.*

<sup>172</sup> *Access facilitating devices.*

<sup>173</sup> *Signposts.*

<sup>174</sup> Esas partes componentes del diseño general de un trabajo de referencia que permite al usuario buscar un elemento de información en particular. La estructura de acceso prototípica "externa" (o "externa") en el diccionario general es la orden alfabética de la nomenclatura. Dichos diccionarios se denominan "monoaccesibles" si solo hay un acceso en forma de nomenclatura alfabética; en los diccionarios "poliaccesibles" hay estructuras de acceso adicionales, como un índice. La estructura de acceso prototípica "interna" (o "interna") es la estructura base. [En original: *Those component parts of the overall design of a reference work which allow the user to search for a particular item of information. The prototypical 'external' (or 'outer') access structure in the general dictionary is the alphabetical order of headwords. Such dictionaries are called 'monoaccessible' if there is only one access in the form of the alphabetical word-list; in 'polyaccessible' dictionaries there are additional access structures, such as an index. The prototypical 'internal' (or 'inner') access structure is the base structure.*]

En los diccionarios de lengua española las etiquetas aún consisten en un recurso novedoso acerca del cual hay cierto consenso sobre la eficacia<sup>175</sup>, aunque se indicó que son heterogéneas conceptualmente<sup>176</sup>. Defendemos que el uso de etiquetas semánticas da cuenta de la relación paradigmática del verbo con sus acepciones y permite organizarlas de forma que demuestra las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellos. Además, permite la vehiculación de diferentes tipos de contenidos en L1<sup>177</sup>.

Otra razón lexicográfica que justifica el uso de etiquetas es la optimización de presentación de las acepciones, reduciendo su número y garantizando la preeminencia de la información semántica sobre la sintáctica y combinatoria como recursos capaces de facilitar al usuario la extracción de esa información; según lo que planteó Battaner (2010a, p. 142):

Parece pues que plantearse el tratamiento del verbo en un diccionario de aprendizaje exige alguna intervención que medie entre los múltiples datos ofrecidos y la disposición del usuario del diccionario para extraer con facilidad información útil, aportando primero datos semánticos y solo después sintaxis.

Asimismo, Lew (2010, p. 1121) señaló que la eficacia de estos dispositivos consiste en una función compleja, porque involucra diferentes cuestiones, como la redacción de la etiqueta, los aspectos relativos al significado de los lemas y las decisiones tipográficas que se puedan llevar a cabo. La dificultad de redacción de las etiquetas fue asociada a la naturaleza heterogénea de los descriptores por Béjoint (2010, p. 176), quien afirmó que pueden ser colocaciones, sinónimos, hiperónimos, nombres de dominio y etc.

Nesi y Tan (2011, p. 82) señalaron que las etiquetas suelen servir para vehicular tres tipos de informaciones: a) semánticas – resumen el significado, b) referencial – señalan el contexto de realización de la unidad y c) pragmático. Esas autoras indicaron que la etiqueta más prototípica es la que resume los significados en forma de menú, funcionando como una definición corta.

Por otra parte, DeCesaris (2012, p. 533) indicó que las etiquetas son de naturaleza mixta y en los diccionarios monolingües recuerdan la información contextual que los grandes diccionarios bilingües incluyen para desambiguar los sentidos. En esa misma dirección, Bueno

---

<sup>175</sup> Los estudios de Tono (1984, 1992, 1997), Bogaards (1998), Lew y Pajkowska (2007), Lew (1992, 2004, 2010, 2014), Battaner (2010a), Nesi y Tan (2011) y DeCesaris (2012) señalaron la relevancia de las etiquetas como un recurso que optimiza el proceso de consulta del diccionario, principalmente para usuarios no nativos de la lengua.

<sup>176</sup> Nesi y Tan (2011), DeCesaris (2012) y Bueno (2013).

<sup>177</sup> Durão (2015a, p. 192), por ejemplo, propone el uso de las etiquetas para incluir información contrastiva acerca de las unidades léxicas lematizadas, informando a través de estas cuál es el tipo de contraste que hay entre las unidades (género gramatical, acento, léxico, grafía y etc).

(2013, p. 113) señaló que las etiquetas pueden cargar información semántica acerca de los lemas para ayudar a los usuarios a distinguir entre las acepciones.

A diferencia de los autores que se comentaron, quienes abogan por el uso de etiquetas en diccionarios de aprendizaje, Oliveira (2015, p. 114) opinó que un sistema de etiquetado semántico no necesariamente ayuda al usuario porque etiquetas semánticamente relacionadas podrían perjudicarlo en la selección del sentido más que ayudarlo. Sin embargo, somos de opinión contraria. Defendemos que las etiquetas sirvan para vehicular información capaz de desambiguar significado del artículo lexicográfico a partir de una redacción clara, explícita y contrastiva de aspectos semánticos. Asimismo, deben estar en una posición prominente en una microestructura funcional y usar como metalengua la L1. Si se tienen en cuenta todos esos aspectos hay más probabilidades de que esos descriptores sean exitosos en la selección de sentidos, aunque esa aserción quedaría pendiente de confirmarse por medio de estudios empíricos sobre el uso de diccionarios que exceden los límites del que proponemos.

Es posible inferir, por tanto, que las etiquetas comprendidas como estructuras de acceso a la información semántica en la entrada nacen de un interés marcadamente pedagógico de auxiliar al usuario en la consulta al diccionario. Además, reflejan diferentes posibilidades de organización de la entrada para dar cuenta de explicar relaciones léxicas entre las unidades en el diccionario, tal como las relaciones jerárquicas entre las acepciones y su paralelo interlingüe, por ejemplo.

Debido a la heterogeneidad conceptual y lingüística de las etiquetas, nos dedicamos en el siguiente apartado a reflexionar sobre cuestiones lingüísticas que se ciñen a una propuesta de redacción de esos segmentos informativos en un D(S)B hipotético.

#### **4.4.1 El contenido lingüístico de las etiquetas como estructura de acceso bilingüe al contenido de la definición**

Uno de los aspectos innovadores de nuestra propuesta consiste en atribuir un nuevo rol al equivalente de traducción partiendo de una concepción microestructural funcional ampliada, en la cual la equivalencia se inserta de forma prominente y por medio de una estructura de acceso a la información lexicográfica que son las etiquetas. Además de las cuestiones estructurales que se ciñen a esa propuesta, los aspectos lingüísticos del entendimiento que se tiene de la equivalencia son fundamentales y en ese apartado recuperan las discusiones del punto 2.4 (sobre la

equivalencia de traducción) y 2.5 (sobre el significado del verbo y el fenómeno de la polisemia verbal).

La equivalencia de traducción como contenido de las etiquetas debe caracterizarse como una información lingüística redactada en la L1, obviamente, y desde una perspectiva contrastiva L1-L2 para fomentar la descodificación de la L2. Lo novedoso en ello es que los estudios sobre la concepción, la pertinencia y el uso de las etiquetas como estructura de acceso al contenido semántico de la microestructura son reflexiones metalexigráficas prioritariamente monolingües. Asimismo, todas las obras lexicográficas que se han comentado a lo largo de nuestra investigación y que usan ese tipo de recurso lo hacen en diccionarios para el aprendizaje que describen una sola lengua. Por tanto, podemos inferir que el empleo de etiquetas es más común en obras lexicográficas de ese tipo, constituyéndose, pues, en un recurso no suficientemente explorado en la LB. En esa dirección, Battaner (2010, p. 143) indicó que el sistema de etiquetado antes de grupos de acepciones se usa prioritariamente como un recurso monolingüe, aunque la idea ha nacido en los DB con el objetivo de señalar otros tipos de relaciones que no las semánticas<sup>178</sup>.

Por tanto, aún no hay estándares establecidos en la Lexicografía acerca del contenido lingüístico que las etiquetas incluyen o pueden incluir, tampoco sobre su forma, que parece ser muy variable dependiendo del tipo de obra, los usuarios a los que va dirigida y las clases lexicales a las cuales etiquetan. Partiendo de esa constatación, proponemos romper con ciertos supuestos en función de las características léxicas de los verbos y los usuarios aprendices extranjeros a los que va dirigido el D(S)B para insertar en las etiquetas información semántica contrastiva que permita simplificar el registro lexicográfico de los verbos y poner de relieve aspectos de la significación de esas unidades traducidos a la lengua portuguesa bajo los parámetros que se han venido discutiendo. A esas etiquetas las llamamos etiquetas semánticas contrastivas, en adelante ESC.

---

<sup>178</sup> El trabajo de Durão (2015a, p. 192) es uno de los pocos estudios bilingües que propone el uso de etiquetas en una obra lexicográfica contrastiva español-portugués, sin embargo el contenido que se incluyen en esas etiquetas es diferentes. La propuesta de esa autora es que las etiquetas sean un índice que le anticipa al usuario cuál es el tipo de contraste que hay entre la unidad léxica en español y en portugués, pero esos descriptores no conllevan informaciones específicas acerca del significado léxico de las unidades léxicas.

#### *4.4.1.1 La concepción de traducción en las etiquetas*

En el estudio que se propone, las ESC han de incluir los aspectos que atañen a la equivalencia de traducción en consonancia con lo que se ha reflexionado en 2.4, es decir considerándola como un problema heurístico, que se potencia por el anisomorfismo lingüístico y que puede considerarse como el principal eje sobre el cual gira la actividad traductora y el DB. En esa dirección, la equivalencia interlingüe se entiende como la relación que se establece entre unidades léxicas y/o textos cuyos significados tienen valores semánticos aproximados, no necesariamente idénticos, que deben corresponderse lo más exactamente posible en las lenguas involucradas.

Por ello, es adecuado afirmar que la equivalencia es un concepto dinámico y flexible que debe considerar la situación comunicativa, pragmática y sociohistórica en la que tiene lugar. Ese concepto de carácter procesual, aproximativo, relativo y adaptable del significado interlingüe es uno de los problemas que el lexicógrafo ha de enfrentarse en el DB, cuyas limitaciones inherentes a la categoría de obras de referencia, lo definen como de naturaleza normativa, prescriptiva y que tradicionalmente han asociado la noción de equivalencia con patrones conceptuales y formales más rígidos que los de la traducción.

Al tener en cuenta la equivalencia como un concepto relacional (que depende de diversos factores que ya se han comentado) y más interpretativo, se considera que tanto la insertabilidad del equivalente de traducción unitario, como también la equivalencia explicativa sintagmática son propiedades complementarias de la equivalencia traductora. Así, pueden usarse en la redacción de la etiqueta cuando se configuren como una mejor solución para enfrentarse al anisomorfismo lingüístico o cuando tengan el potencial pedagógico de satisfacer al usuario en las diferentes actividades lingüísticas.

En el caso de un diccionario monodireccional (español-portugués) y monofuncional (para la descodificación), donde lo importante es explicar los diferentes significados posibles de una unidad léxica de la lengua española para que sean interpretados por aprendices del español brasileños, la equivalencia no necesita ser insertable en un texto en lengua española, sino que puede ser explicativa para explicitar mejor el significado en esa lengua. Además, debe ser contrastiva, partiendo de las inferencias que el aprendiz brasileño, que tiene un nivel de formación académica determinado y que está insertado en un contexto específico, es capaz de hacer. Por tanto, para llegar a concebir en el diccionario la equivalencia con ese matiz dinámico,

será fundamental un acercamiento contrastivo entre L1-L2, en el cual lo fundamental es satisfacer al usuario de la obra lexicográfica para comprender el significado de la unidad léxica en los posibles contextos en los que ocurren.

Aplicando prácticamente esos conceptos a un nuevo D(S)B es posible admitir que hay un giro significativo en el rol de los equivalentes lexicográficos. Tradicionalmente el equivalente de traducción de los diccionarios (semi)bilingües es una unidad léxica simple, insertada al final de la microestructura y que no parece relacionarse de cerca con el contenido de las paráfrasis definidoras en L2, aunque tiene la intención desambiguar las acepciones.

Por otra parte, en el modelo que presentamos la equivalencia puede ser una unidad léxica o sintagmática que ha de relacionarse íntimamente con el contenido de la definición y con sus diferentes acepciones semánticas, poniendo de relieve los contrastes entre L1-L2. De esta manera la L1, insertada en las ESC, desambigua la información en L2 de forma contrastiva entre las lenguas. Por ser una información más abierta, flexible y que está más prominente que la información en la L2, la L1 es la que guía la lectura del artículo lexicográfico en la L2 y no al revés, como en obras (semi)bilingües tradicionales y cuyos supuestos se han confirmado en el capítulo de análisis del SDELEB.

Además del aspecto de la traducción, el siguiente apartado se destina a un punto fundamental, recabar las cuestiones que se relacionan con el significado de los verbos para que figuren en las ESC.

#### *4.4.1.2 La concepción de significado de los verbos en las etiquetas*

En 2.5 se ha desarrollado que desde la perspectiva de análisis de la Semántica léxica concebimos el significado de los verbos como infraespecificado, en el cual la polisemia es una característica inherente a esa categoría lexical y cuya dependencia contextual complica el registro lexicográfico. Sin embargo, las concepciones de significado nuclear y propiedades intensionales y extensionales pueden simplificar dicho registro. Asimismo, sostuvimos que para el registro de la multiplicidad semántica en un D(S)B para el aprendizaje de LE es más adecuado emplear soluciones polisémicas parciales, agrupando los diferentes significados en una misma entrada lexicográfica que puede ser subdividida para acomodar diferencias semánticas y/o sintácticas.

En ese entorno, en base a los estudios de Battaner (2008) y (2010), la polisemia se concibe como un fenómeno lingüístico de economía formal en el cual algunas acepciones diferentes mantienen relaciones lógicas entre sí. Por tanto, proponemos un artículo lexicográfico de D(S)B en el cual hay preeminencia de la información semántica y para consignar la información sobre las diferentes acepciones, se parte de la noción de una matriz semántica explicativa, el significado nuclear y sus actualizaciones significativas contextuales, las extensiones. Esas relaciones son lingüísticas, cognitivas y fijadas socialmente, por tanto, el usuario en una L2 no las maneja, de ahí la importancia de ponerlas de relieve en una obra lexicográfica.

Las particularidades del significado del verbo indican que esas unidades léxicas tienen una intensión débil y unas extensiones variadas, pero más o menos fijas, lo que posibilita describirlas lexicográficamente. Sugerimos en nuestra propuesta lexicográfica que las matrices explicativas intensionales se localicen en las ESC, en L1, y que establezcan las debidas relaciones con las extensiones en las definiciones en L2.

Desde esa perspectiva, Battaner (2010, p. 144) explicó que para el verbo las etiquetas suelen ser otros verbos. Sin embargo, hay casos en los que el significado solo puede precisarse si se incluyen informaciones de los complementos. Según esa autora, tal forma de explicación del significado verbal es característica de los buenos DB para ofrecer equivalencias.

En Bueno (2013, p. 110) se analizaron esas etiquetas en un DM de español para el aprendizaje de extranjeros y se confirmó la dificultad de mantener tal patrón en la redacción. Se constató que la mayoría de las etiquetas de los verbos eran paráfrasis verbales, seguidas de etiquetas que representaban los hiperónimos y luego de paráfrasis que incluían informaciones sobre los argumentos verbales.

Todo ello, demuestra que hay una convergencia entre el rol de las etiquetas semánticas como dispositivos que optimizan la explicación de los verbos en un DM y lo que, en teoría, debería hacer una buena obra lexicográfica bilingüe. Nuestra propuesta refleja, por tanto, la convergencia que se señala entre la particularidad que Battaner (2010) indicó sobre la explicación de significado de los verbos como referencia para la atribución de equivalencias interlingües en la entrada lexicográfica (semi)bilingüe que se plantea y lo que se constató en la investigación de Bueno (2013), que las etiquetas raras veces serán unidades léxicas unitarias, pero serán, principalmente, paráfrasis verbales que reflejen el significado nuclear redactado en la L1, ya incluyan informaciones sobre los complementos o no.

Además, las ESC pueden funcionar como puente interlingüe y de matiz contrastivo en la obra lexicográfica, en consonancia con la aserción de Battaner (2010, p. 152), para quien una etiqueta semántica puede ser la conexión entre la intensión y la extensión del verbo, es decir un puente entre diferentes propiedades del significado léxico que deben tenerse en cuenta en el aprendizaje de una LE:

Una etiqueta que agrupe diferentes selecciones combinatorias podría hacer de puente entre la intensión, un imposible definitorio, si establecemos criterios radicales propios de la lingüística teórica, y las extensiones, usos discursivos en el español actual, a los que la lingüística aplicada debe atender. (...) **La etiqueta pretende dirigir al usuario a la intensión del verbo; en las subacepciones se concretan las extensiones según su combinatoria y sus construcciones sintácticas más frecuentes.** (...) Las etiquetas ayudan a integrar la aparente polisemia de los verbos, establecen un puente entre la intensión virtual y las extensiones socializadas de los verbos que el estudiante extranjero debe aprender. (BATTANER, 2010, p. 152, el subrayado es nuestro).

Corroborando las palabras de Battaner (2010, p. 152) que se acaban de mencionar, abogamos por que las ESC sean esos segmentos informativos en la microestructura funcional capaces de tender los puentes lingüísticos entre las lenguas española y portuguesa. Así, nuestra propuesta sigue lo planteado por esa autora y que se ha destacado en la cita que se presentó, las ESC dirigen al usuario hacia la intensión del verbo (utilizando la L1, en nuestro caso) y que las particularidades extensionales se traten en las subacepciones. Es importante señalar que abogamos por un desglose mínimo de las acepciones, debido a las particularidades del usuario aprendiz. Eso se hace principalmente a partir de una noción teórica del significado generativo de los verbos, proporcionando un ensanchamiento de la comprensión de traducción de unidades léxicas por criterios funcionales y el empleo de metodologías lexicográficas que aúnan aspectos de la microestructura funcional, la estructura de acceso a la información en el artículo lexicográfico y un replanteamiento taxonómico de las obras lexicográficas (semi)bilingües.

#### 4.5 EL PCI Y LA FICHA LEXICOGRÁFICA DE LA PROPUESTA DE ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO

Como se ha desarrollado en 4.2, la microestructura abstracta o PCI es el conjunto pre determinado y virtual de las informaciones que se incluyen en la microestructura de carácter funcional de una entrada lexicográfica, según Wiegand (1989a). Ese programa constante debe prever todos los segmentos informativos y la forma como se organizan en la entrada lexicográfica y de acuerdo con lo planteado por Farias (2011a, p. 110), debe ajustarse a la categoría morfológica de las unidades léxicas que organiza.

Por otro lado, la ficha lexicográfica, según Martínez de Sousa (2009, p. 33), es un repositorio de registro de los datos acerca de las unidades que un repertorio lexicográfico incluye en su nomenclatura. En ella se registra, se define y se documenta toda la información sobre la unidad léxica que se pretende incluir en la entrada del diccionario. Por tanto, ese documento debe organizar y estructurar la información con una disposición que permita buscarse la información sobre los lemas y comprenderla adecuadamente. Además de la información lexical sobre las unidades, la ficha lexicográfica debe poner de relieve la forma como el lema se organiza y cuáles son los aspectos semióticos (gráficos y ortotipográficos) que se utilizarán en la redacción de la entrada. Eso quiere decir que las fichas lexicográficas reúnen información lexicológica y lexicográfica en uno solo documento.

Es posible inferir, por tanto, que el PCI es la virtualidad de organización de la información lexicográfica de la entrada y la ficha lexicográfica es la materialización de ello. El primero con el objetivo de conferir sistematicidad al artículo lexicográfico y, la segunda, aportar organización física a esas informaciones.

Como forma de ilustrar el PCI del artículo lexicográfico hipotético para el que hacemos la propuesta lexicográfica, describimos las informaciones que ese programa de informaciones ha de contemplar de forma constante en la microestructura de los verbos<sup>179</sup>:

- indicación ortográfica de sílaba tónica integrada a la entrada;
- indicación de categoría morfológica;
- etiqueta semántica contrastiva;
- indicación sobre las alternancias de construcción del verbo;
- informaciones sobre los argumentos verbales, preposiciones, complementos de régimen localizados en las subacepciones;
- indicación de significado por medio de paráfrasis definidoras claras y elucidativas;
- ejemplos de uso ilustrando cada subacepción;

---

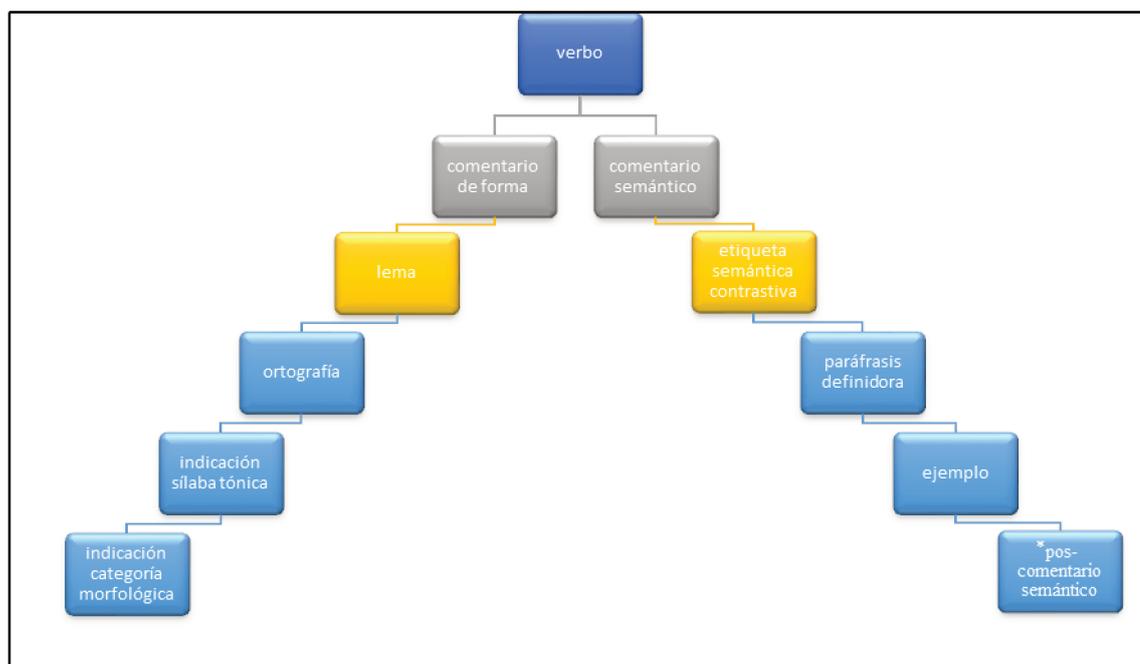
<sup>179</sup> Es importante señalar que acerca de la pertinencia en el PCI de los segmentos informativos que no se relacionan directamente con la propuesta que se lleva a cabo en ese estudio, sería fundamental profundizar el análisis de los puntos que los justifican o los eximen. Sin embargo, eso excede los límites de lo propuesto. De ahí que únicamente se mencionan que esas informaciones que han de incluirse en la microestructura, aunque carecen de análisis que las expliquen adecuadamente.

- pos-comentario para el registro de información semántica y pragmática (este puede ser un segmento opcional en la microestructura).

Como se ha dicho, queda pendiente de exploración el contenido y la forma de todos los segmentos que exceden los límites impuestos en esa investigación, que se limita a discutir los aspectos que se ciñen al significado nuclear de los verbos como la expresión de la equivalencia de traducción como contenido principal de las ESC. Por tanto, ese PCI es una sugerencia pendiente de confirmación a través de la ampliación de ese estudio.

En el siguiente esquema explicamos la ficha lexicográfica en base al PCI que se acaba de describir.

Figura 8 – La ficha lexicográfica para un D(S)B.



Fuente: Elaboración propia (2019).

\*Indica que ese segmento informativo es opcional en la microestructura.

#### 4.6 EJEMPLO DE ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO

En base a las consideraciones que se presentaron hasta aquí, proponemos que los artículos lexicográficos de unidades léxicas verbales polisémicas en un D(S)B como el que planteamos sigan las siguientes orientaciones de presentación que se describen a continuación.

La entrada de los verbos debe redactarse en infinitivo, en letras mayúsculas, con la sílaba tónica subrayada. El indicativo de categoría gramatical debe aparecer justo debajo del lema, en minúsculas y sin el uso de abreviaciones.

A la derecha de la entrada se localizan las ESC, en una estructura circular, en letras mayúsculas y sin formas abreviadas. Si hay más de una unidad léxica simple o compuesta en cada etiqueta, estas deberán separarse por la conjunción alternativa *ou*. Las ESC han de estar redactadas en portugués y desde una perspectiva contrastiva con la lengua española. Se conciben como la expresión de las diferentes acepciones semánticas nucleares de los verbos. Al incluir esa información en lengua portuguesa, pueden entenderse como el contenido de la equivalencia de traducción en el artículo lexicográfico. Cada una de las ESC aparece con un color distinto.

El rectángulo a la derecha de la entrada conlleva la microestructura de cada bloque de acepciones que se registra para cada etiqueta. Por lo tanto, cada ESC indica una acepción posible de la entrada, que puede desglosarse o no en subacepciones que dan cuenta de separar las diferentes posibilidades de construcción de los verbos. Si hay más de una subacepción, estas aparecen numeradas con números arábigos.

Seguidamente al registro de la estructura del verbo, en una nueva línea, está la paráfrasis definidora, que como se ha explicado anteriormente, no ha sido objetivo de las reflexiones propuestas en esa investigación, aunque se ha puesto de relieve la necesidad de conexión entre las paráfrasis definidoras y el recorte de las acepciones. Por tanto, en el artículo lexicográfico que ejemplifica esa explicación, la paráfrasis definidora es una adaptación entre el recorte de acepciones que se hizo para esa propuesta y las paráfrasis definidoras propuestas para ese mismo lema “brindar” en los diccionarios DRAE, LEMA y SDELEB.

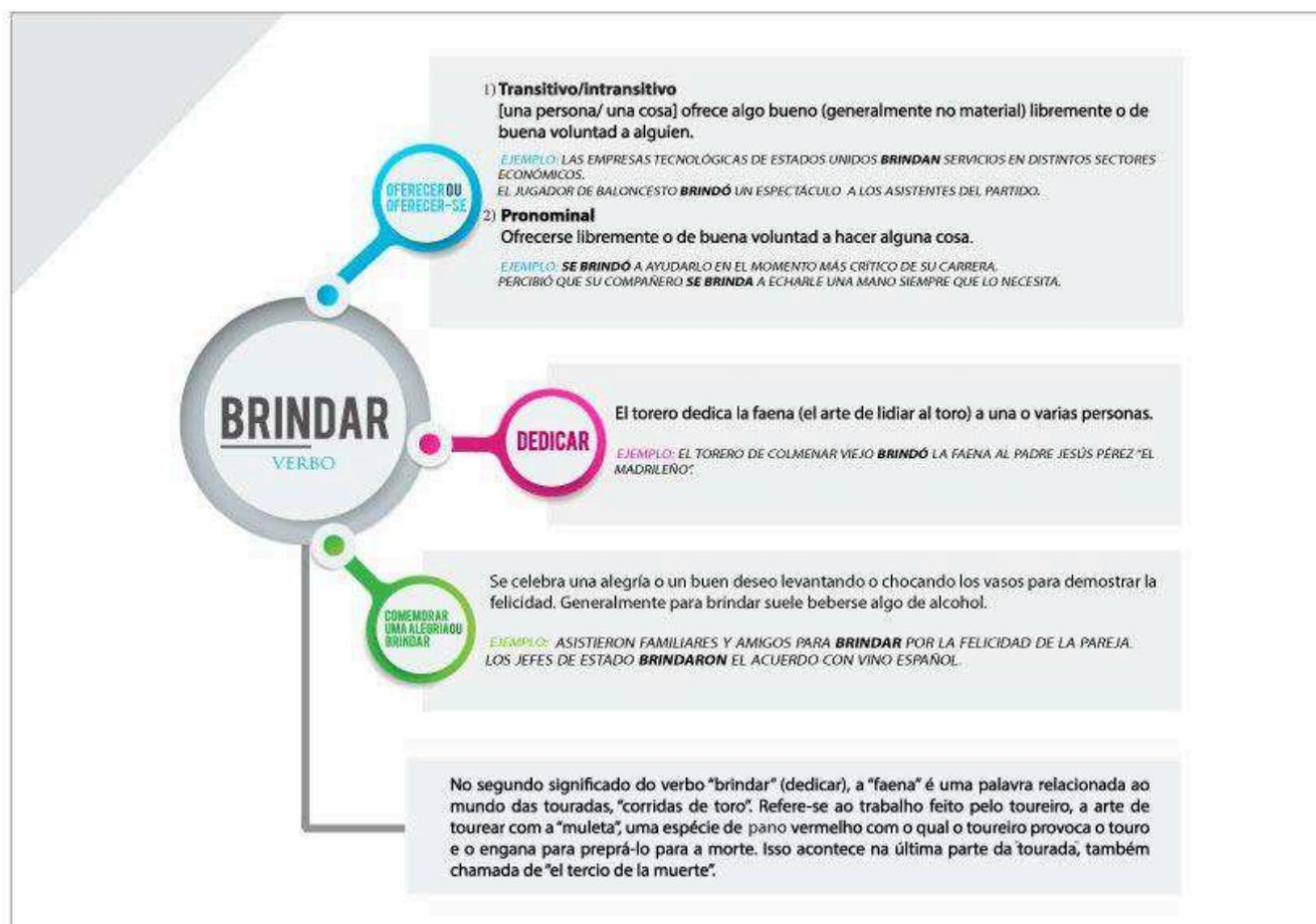
Después de la paráfrasis definidora, en una nueva línea aparecen los ejemplos de uso. Indicados por la palabra “ejemplo” sin abreviarse. Si hay más de un ejemplo, cada uno aparece en una línea. Para la entrada que se propone aquí, todos ejemplos de uso se han recopilado de corpus, del CE, pero fueron adaptados para simplificarse y adecuarse al potencial usuario del D(S)B.

El último campo que se observa en la entrada propuesta es el pos-comentario semántico/pragmático. Como se ha defendido, la microestructura de carácter funcional permite la ampliación de los segmentos informativos para aclarar datos sobre las entradas. Los pos-comentarios son segmentos opcionales en la microestructura y deben servir para incluir informaciones relacionadas con cuestiones semánticas y/o pragmáticas del lema que no constan

en ningún segmento de la microestructura, pero que amplían las informaciones sobre el lema y auxilian en la resolución de actividades de comprensión o producción con la unidad léxica lematizada. En nuestra propuesta, el pos-comentario es un campo semasiológico que debe incluir informaciones semánticas o pragmáticas contrastivas para auxiliar en las actividades lingüísticas de descodificación.

Como forma de ejemplificar lo que se acaba de exponer, presentamos una entrada redactada según esos principios, el verbo “brindar”.

Figura 9 – Propuesta de entrada para el verbo “brindar” en un D(S)B hipotético.



Fuente: Elaboración propia (2019).

Para el verbo “brindar” identificamos tres acepciones nucleares diferentes. Como se ha desarrollado en 2.5.2.1, la noción de significado nuclear es el punto de partida de las propuestas de tratamiento generativo del léxico y permite optimizar la presentación de los significados a partir de una división semántica de la entrada. Sin embargo, determinar dichos significados nucleares de una unidad representa un gran reto teórico y práctico.

Para llevar a cabo la selección de núcleos semánticos del verbo “brindar” como se presenta aquí, hicimos una lectura crítica de las acepciones desglosadas para esa entrada en diferentes repertorios lexicográficos de lengua española (DRAE, LEMA y SDELEB), contrastivamente con las unidades ofrecidas como equivalentes de traducción en lengua portuguesa (*brindar, oferecer y dedicar*) por el SDELEB en una obra lexicográfica de lengua portuguesa (SACCONI).

Se constató que los diccionarios de lengua española desglosan el verbo “brindar” en muchas acepciones, llevando a creer que las divisiones son de otro orden que no el semántico. De esta manera, identificamos que entre todas las acepciones que se recopilaron en los diccionarios se pudieron reconocer tres bloques de significados. Así, se han traducido al portugués esas acepciones en base a los criterios explicados en 4.4.1.1, acerca de la concepción de traducción funcional. Las ESC que resultaron de este procedimiento son las que se observan para “brindar”: *oferecer/oferecer-se, dedicar y comemorar uma alegria/brindar*.

Para elegir el orden de inclusión de las ESC en la microestructura se ha usado el criterio contrastivo de la transparencia entre los significados de la entrada en español “brindar” y sus diferentes equivalentes en portugués. Así, se han incluido primero los significados menos transparentes y luego los más transparentes, de manera que se espera que el usuario brasileño que consulte ese repertorio para descodificar un texto en lengua española tendrá más problemas para comprender el verbo “brindar” cuando significa “ofrecer alguna cosa” o “dedicar una faena” que cuando significa “celebrar una alegría”.

Por tanto, las ESC guían la lectura del artículo lexicográfico por intermedio de la L1. Además, demuestran la concepción jerárquica de organización de la información en el artículo lexicográfico al supeditar la información sobre la estructura del verbo, que no es una información primordial para descodificar textos en L2, a la información sobre el significado, crucial para ello. Así, se infiere que la diferencia entre las acepciones, etiquetadas por las ESC y las subacepciones es semántica y posibilitan al usuario acceder primero a la información más genérica (el significado) y solo después a la más específica (las alternancias de construcción sintáctica, por ejemplo).

Otras informaciones estructurales tales como los complementos argumentales del verbo, las preposiciones, los complementos de régimen y etc son fundamentales para el PCI de un D(S)B, por tanto deben incluirse en las subacepciones y marcarse debidamente. Sin embargo,

dado el carácter onomasiológico de esas informaciones, nos abstenemos de esa reflexión en esa investigación.

Por último, la entrada “brindar” incluye un pos-comentario semántico en el cual se aclaran varios aspectos referentes a una de las acepciones que no tiene correspondencia semántica alguna con ningún significado de la lengua portuguesa “dedicar una faena”. Al constituirse esa como una acepción de fuerte matiz cultural, sin correspondencia en la cultura brasileña, es posible señalar que la ampliación microestructural propuesta ensancha la comprensión del usuario a los contextos en los que ese verbo puede aparecer con tal significado y por eso es importante en una entrada semasiológica.

Por tanto, pudo observarse que la entrada verbal propuesta se configura como una convergencia de los diferentes aspectos que hemos desarrollado en esa investigación. A partir de las características del usuario potencial del diccionario, observando las competencias y particularidades del nivel educativo en el cual desarrolla su aprendizaje formal de lengua española, pudimos inferir sus destrezas y limitaciones para la descodificación de los significados verbales. Eso ha colaborado para la selección de materiales lingüísticos y estrategias lexicográficas que se han elegido para esa propuesta lexicográfica.

Los Estudios contrastivos y los aportes de la Lexicografía bilingüe contrastiva aportaron los subsidios que permitieron comprender que para el D(S)B concebirse como un repertorio lexicográfico contrastivo, además de las equivalencias de traducción, debe incluir informaciones que proporcionan una confrontación entre las lenguas que involucra y de forma explícita al usuario. Un buen ejemplo de ello en la entrada es el pos-comentario semántico que explica en lengua portuguesa con detalles confrontativos con la lengua española algunas cuestiones semánticas que favorecen la comprensión de la acepción específica de la unidad léxica lematizada.

El análisis teórico de los supuestos de la equivalencia desde la Traductología y de la Lexicografía bilingüe señaló, entre diversas reflexiones, que el equivalente en una obra lexicográfica se configura como el segmento informativo que refleja más directamente el anisomorfismo lingüístico. Desde esa perspectiva, la equivalencia no se configura como la finalidad principal de una obra lexicográfica bilingüe, sino como un medio para acceder a los significados léxicos. Así, en un diccionario semasiológico para la descodificación, es posible aprovecharse de los conceptos de insertabilidad y potencial explicativo de equivalentes perifrásticos como propiedades de la equivalencia, sin ceñirse expresamente al concepto de

fidelidad, ensanchando esa comprensión hacia la flexibilidad interpretativa. Eso se ha llevado a cabo con las ESC de la entrada del verbo “brindar”, que guían la lectura del artículo lexicográfico en L2 por intermedio de la L1 estrictamente organizada en un dispositivo lexicográfico para esa finalidad.

Finalmente, los estudios semánticos del verbo desde la Semántica Léxica nos señalaron que la polisemia inherente a las voces verbales complica la redacción del artículo lexicográfico al multiplicar las acepciones. Sin embargo, al tener en cuenta un abordaje generativo del léxico y las nociones de significado nuclear, intensión y extensión de los verbos es posible reducir las acepciones y organizarlas jerárquicamente y con preeminencia semántica sobre la sintaxis o la morfología, como se ha demostrado con la organización de las acepciones y las subacepciones del verbo “brindar”.

Así pues, nos ha parecido que los conceptos lingüísticos y las estrategias lexicográficas que se han elegido para la propuesta lexicográfica que se acaba de presentar son capaces de promover el D(S)B al estatus de herramienta pedagógica que fomenta la descodificación lingüística de la lengua española a aprendices brasileños de español. Además, esa propuesta puede considerarse como un modesto avance en la Metalexigrafía bilingüe, aportando importantes pistas a la Lexigrafía práctica sobre cómo aunar estrategias de obras lexicográficas monolingües y bilingües en una obra lexicográfica de forma estratégica y justificada para atender a su potencial usuario. A ese diccionario (semi)bilingüe lo clasificamos taxonómicamente como un subtipo de obra lexicográfica bilingüe.

## 5 CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

En las últimas décadas, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado por varios cambios teóricos y metodológicos en los cuales se ha revalorado el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2 y se ha asumido que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas puede ser mediado por la L1 entendida como una fuente de hipótesis de las cuales el aprendiz puede partir. Esos cambios incitaron la necesidad de replantear los materiales didácticos que se usaban para ese fin y, con ello, las obras lexicográficas bilingües lograron recobrar su importancia en el proceso de aprendizaje de lenguas. En ese contexto, el D(S)B ha aparecido como una alternativa lexicográfica, una nueva opción que debería ser capaz de funcionar como un puente que aúna las ventajas de las obras monolingües a las de las bilingües.

Por tanto, es fundamental destacar el carácter exploratorio y prospectivo en la elaboración de directrices preliminares para desarrollar metodologías lexicográficas alternativas de inserción de la equivalencia de traducción de verbos en un D(S)B de lengua española. Para ello, reflexionamos acerca de esos fenómenos a partir de un recorrido teórico y metodológico que incluyó repasar aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la Lexicografía pedagógica, la problemática que se ciñe a la equivalencia desde la perspectiva de la Traductología y de la Lexicografía, el significado de los verbos y su polisemia y el análisis de una obra lexicográfica.

Recuperando las dos hipótesis que se plantearon en la introducción de este trabajo, es posible afirmar que las discusiones que tuvieron lugar en ese estudio permitieron confirmar ambas hipótesis. Aunque caben algunas consideraciones individualmente:

- (I) desde el ámbito (meta)lexicográfico no se concibe al D(S)B como un repertorio lexicográfico bilingüe de creación original, sino como una obra monolingüe adaptada posteriormente a la lengua con la que, en teoría, se contrasta. Eso dificulta el empleo de metodologías lexicográficas adecuadas para solucionar problemas propios del ámbito interlingüístico;

Se ha podido confirmar en la literatura metalexicográfica y a través del análisis del SDELEB que los repertorios lexicográficos a los que llamamos D(S)B son, en realidad, obras lexicográficas que han sido bilingüalizadas por medio del añadido de equivalentes de traducción

que no se relacionan conceptualmente con los demás segmentos microestructurales, es decir, el contenido relativo a la equivalencia está despegado del contenido semántico de las definiciones. En otras palabras, no se ha podido percibir que el D(S)B se presenta como un modelo teórico y práctico amplio, que se caracteriza como una creación original para atender a un usuario aprendiz en particular a partir de la confrontación formal y/o significativo entre un par de lenguas determinado y para la resolución de unas tareas lingüísticas específicas. Esa apariencia de obra lexicográfica monolingüe adaptada por medio de un segmento informativo poco relacionado con la microestructura, como el caso del equivalente de traducción, obstaculiza la búsqueda de soluciones lexicográficas contrastivas. Para cubrir ese hueco, nuestra propuesta anhela estimular a que se generen nuevos D(S)B concebidos como creaciones originales desde la planta lexicográfica.

(II) el anisomorfismo lingüístico y la naturaleza polisémica de los verbos incitan problemáticas adicionales al tratamiento de la equivalencia interlingüe en el diccionario. Sin embargo, la equivalencia de traducción puede figurar en una obra lexicográfica (semi)bilingüe como un segmento contrastivo y prominente en la microestructura capaz de ofrecer información adecuada al aprendiz de lengua.

Fue posible corroborar a partir de la literatura de la Lexicografía, de la Lexicología y de la Traductología que la falta de simetría formal y significativa entre diferentes lenguas induce que la equivalencia sea un concepto sobre el que caben interpretaciones diversas. Desde tal perspectiva, se infiere que la problemática en el tratamiento de las relaciones de equivalencia en los D(S)B se ve urdida por tres aspectos principalmente:

- la dificultad de concebir la equivalencia como un concepto dinámico, interpretativo y adaptable a la situación comunicativa donde se establece;
- la insuficiencia de uso de recursos lexicográficos alternativos para presentar el contenido traducido a la L1;
- la falta de concepción del D(S)B como obra lexicográfica bilingüe.

En ese contexto, planteamos que en un D(S)B la equivalencia deba tratarse como un segmento informativo prioritario y prominente en la microestructura del artículo lexicográfico, cuyo contenido lingüístico debe centrarse en la semántica de las unidades léxicas lematizadas y tener un alto poder contrastivo entre las lenguas que involucra. Eso le confiere la función de dispositivo de estructura de acceso a los significados de las acepciones, lo que tiene un matiz pedagógico importante.

Además, esa propuesta subvierte la organización lexicográfica canónica de las obras (semi)bilingües en las cuales la información en la L2 guía el acceso a la L1 que se localiza al final de la entrada. Así, poniendo en destaque la L1 insertada en las etiquetas semánticas contrastivas al principio de la microestructura, será esa lengua la que orienta la lectura de la L2. Defendemos que tal decisión tiene el objetivo primordial de atender al usuario aprendiz de lenguas, cuyos estudios sobre el uso de D(S)B apuntaron que prefiere leer la información en la L1 antes que en la L2. Asimismo, una organización microestructural de base semántica posibilita acomodar aspectos morfológicos y sintácticos en un segundo nivel de relevancia en el artículo lexicográfico, acomodándolos en las subacepciones o, incluso, asimilados a partir de técnicas lexicográficas que los encampan en definiciones estrictamente redactadas para ello.

Otra conclusión importante a la que nos ha llevado ese estudio fue acerca de la pertinencia de un tratamiento generativo del léxico aplicable a las obras lexicográficas (semi)bilingües como forma de poner de relieve las relaciones jerárquicas que hay en el léxico. Esa concepción del léxico también permite simplificar el artículo lexicográfico y reducir las acepciones. En el caso específico de nuestra investigación sobre los verbos, fue posible constatar que al concebir el significado de los verbos como infraespecificado, cuyos contextos se activan a partir de la combinación entre propiedades intensionales y extensionales, es posible registrarlos de forma más sencilla y a través de la utilización de recursos lexicográficos que acercan las obras lexicográficas a obras pedagógicas en la medida en que con ello auxilian al usuario en la consulta.

De forma que se constató que el D(S)B como modelo tradicional de obra bilingüalizada, como el SDELEB, es una obra lexicográfica que tiene el afán de constituirse en un nuevo diccionario pedagógico, sin embargo, sigue repitiendo los mismos patrones de la Lexicografía tradicional. Es decir, que no es más que un replicado de la estructura de obras para el aprendizaje monolingües, sin reflexiones propias del ámbito interlingüístico.

Pérez Lagos (1998, p. 115), criticó el desarrollo editorial de diccionarios escolares y, a nuestro parecer, tal observación puede extenderse igualmente a las obras (semi)bilingües:

(...) muestran una continuidad en el estilo y forma con respecto a las obras mayores de las que proceden (...) es lo que desgraciadamente suelen hacer, de reducir o modificar una obra mayor de la casa editorial, sino de crear obras originales que, con espíritu innovador, se acerquen de forma apropiada al ámbito al que van dirigidas.

En esa dirección, pudimos observar que las obras (semi)bilingües que se han comentado en esa tesis no están en consonancia con los desarrollos más modernos de la Lexicografía pedagógica bilingüe, sino que se vinculan a las mismas estrategias tradicionales de las obras de aprendizaje monolingües. Eso hace que se alejen de sus potenciales usuarios, contrariando el axioma fundamental sobre el cual se erige la LP: la satisfacción de las necesidades del usuario del repertorio lexicográfico.

Por tanto, se corroboró que aún constituye un reto para la LP la elaboración de una obra lexicográfica (semi)bilingüe de nueva planta que pueda concebirse como herramienta pedagógica de hecho volcada a un usuario específico. Lo que se ha observado fueron bilingüalizaciones muy genéricas y sin cualquier matiz contrastivo entre lenguas específicas. Además, dirigir el D(S)B a usuarios determinados, como los de la UNILA en esa investigación, contribuye para la necesaria reconceptualización de la LP a la que aludió Nomdedeu Rull (2017), reflexionando sobre esos diccionarios a la luz de nuevos paradigmas lexicográficos y pedagógicos.

El estudio que propusimos presentó algunas limitaciones fundamentales, la primera relacionada con la vinculación de los D(S)B a la tradición lexicográfica monolingüe. Eso complica el desarrollo teórico y práctico de tales repertorios lexicográficos como obras bilingües e implica que para esos diccionarios se encuentren soluciones parciales para problemas específicos, como el ejemplo de la equivalencia como estructura de acceso a la información en L2, quedando latente la necesidad de replantear esas obras completamente desde la LB.

El segundo aspecto se relaciona con la naturaleza propia del significado léxico, que solo puede explicarse parcialmente desde diferentes modelos teóricos, según el andamiaje y los métodos que se usen para estudiarlo. Sin embargo, eso nos permite únicamente llegar a resultados específicos y siempre parciales, según la perspectiva desde la cual se lo observa. Además, los modelos lexicológicos que pueden usarse para describir el significado no se prestan a una aplicación directa a la Lexicografía sin que haya una adaptación de los datos y/o las metodologías de trabajo. Lo que Tarp (2008, p. 48) señaló como “una transformación de los

datos lingüísticos para que sean lexicográficamente comprensibles”. Todo ello, incita a percibir que los abordajes de las cuestiones semánticas en los diccionarios son parciales y no siempre son capaces de retratar la complejidad que existe en el significado léxico. Por tanto, acotar el significado de los verbos desde la semántica lexical de corte generativo nos parece permitir explicar algo de esa complejidad adecuadamente en un D(S)B.

Como perspectivas futuras para desarrollar el estudio que propusimos, señalamos como cuestiones relevantes y capaces de desvelar otros aspectos acerca de las obras lexicográficas (semi)bilingües:

- elaborar una prueba de usuarios que permita observar si el modelo de artículo lexicográfico que se propuso efectivamente representa una mejoría en la presentación de las informaciones semánticas en la entrada de manera que facilite la descodificación de textos en los cuales hay verbos polisémicos, incitando a concebirse esas obras como herramientas pedagógicas verdaderamente útiles al aprendizaje del español;
- aplicar el prototipo de D(S)B como creación original bilingüe a una plataforma electrónica en línea, lo que permitiría ampliar y reconsiderar algunos aspectos de la propuesta lexicográfica que se hizo, así como explorar muchas más posibilidades tanto desde la perspectiva lexicológica e informática del tratamiento del léxico, como también de la técnica lexicográfica aplicable a un repertorio en línea.

Somos plenamente conscientes de la audaz tarea de proponer un estudio cuyo objetivo principal sea reflexionar sobre determinados tipos de objetos lingüísticos y lexicográficos como los diccionarios con la finalidad ulterior de llevar a cabo propuestas teóricas que puedan materializarse prácticamente. En esa dirección, anhelamos que nuestra pequeña contribución a la LP sirva como estímulo para que se sigan invirtiendo esfuerzos científicos en la reflexión y producción de obras lexicográficas (semi)bilingües de lengua española volcada a aprendices brasileños de lengua española.

## REFERÊNCIAS

**#FICAESPANHOL.** Disponible en: <http://eledors.blogspot.com/>. Acceso en: 23 ago. 2019.

ADAMSKA-SALACIAK, A. Examining Equivalence. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 23, n. 4, p. 387-409, jul. 2010.

ALCARAZ VARÓ, E. Anisomorfismo y lexicografía técnica. En: GONZÁLEZ, L; POLLUX, H. **Actas del II Congreso «El Español, Lengua de Traducción» Las palabras del traductor.** p. 201-219, mayo 2004, Toledo. Disponible en: [7http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/esletra\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/esletra_02.htm). Acceso en: 01 de octubre de 2017.

ANDRADE, O. G. **Interlândia oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol.** Londrina: Eduel, 2011.

APRESJAN, J. Regular Polysemy. **Linguistics**, Berlin, v. 12, n. 142, p. 5-32, Ene. 1974.

ARCOS PAVÓN, M. E. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.** 2009. 374f. Memoria de Doctorado – Facultad de Filología: Departamento de Filología Española I (Lengua Española y Teoría Literaria), Madrid, Universidad Complutense de Madrid (2008).

ATKINS, B. T. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. En: ILSON, R. (Org.) **Dictionaries, Lexicography and Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1985. p. 15-24.

ATKINS, B. T.; RUNDELL, M. **The Oxford Guide to Practical Lexicography.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

AUGUSTYN, P. No dictionaries in the classroom: translation equivalents and vocabulary acquisition. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 26, n. 3, p. 362-385, 2013.

AZORÍN, D. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. **Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante**, Alicante, n. 14, p. 19-44, 2000.

AZORÍN, D. La Lexicografía como disciplina lingüística. En: MEDINA GUERRA, A. M. **Lexicografía Española.** Ariel: Barcelona, 2003. p. 31-52.

AZORÍN, D. La investigación sobre el uso de diccionario en el ámbito escolar. En: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2007. v. 3. p. 161-170.

BAKER, M.; SALDANHA, G. (Eds.) **The Routledge Encyclopedia of Translation Studies.** London/New York: Routledge, 2010.

BARTRA, A. La enseñanza del léxico. En: DE MIGUEL, E. (Ed.) **Panorama de la lexicología**. Barcelona: Ariel, 2009. p. 435-464.

BATIUKOVA, O. Aplicaciones lexicográficas de la teoría del Lexicón Generativo. En: DE MIGUEL *et al.* (Eds.) **Fronteras de un diccionario**: las palabras en movimiento. San Millán de la Cogolla: Cilengua, 2009. p. 231-268.

BATTANER, M. P. El fenómeno de la polisemia verbal en la lexicografía actual: otra perspectiva. **Revista de Lexicografía**. Universidade da Coruña, A Coruña, v. 14, p. 07-25, 2008.

BATTANER, M. P. El uso de etiquetas semánticas en los artículos lexicográficos de verbos en el DAELE. **Quaderns de Filología, Estudislingüístics** – Universitat de Valencia, Valencia, v. XV, p. 139-158, 2010a.

BATTANER, M. P. La marca figurada como marca de uso. En: BERNAL, E.; TORNER, S.; De CESARIS, J. (Eds.) **Estudis de lexicografia 2003-2005**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2010b, p. 39-60.

BATTANER, M. P.; TORNER, S. La polisemia verbal que muestra la lexicografía. En: AZORÍN, D. *et al.* (Ed.) **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**: El diccionario como puente entre lenguas y culturas del mundo. Alicante: Taller Digital y Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 204-217.

BATTANER, M. P.; RENAU, I. Agrupación semántica de verbos de un DAELE a través de sus relaciones hiperonímicas. En: CARBALLO, M. A. C.; PLATERO, J. M. G. (Coords.) **La lexicografía en su dimensión teórica**. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2010. p. 543-560.

BATTENBURG, J. D. **English monolingual learner's dictionaries**. A user-oriented study. Tübingen: Max Niemeyer, 1991.

BÉJOINT, H. **The Lexicography of English**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BENÍTEZ PÉREZ, P. Investigaciones en lingüística contrastiva en el ámbito portugués-español. En: DURÃO, A. B. A. B. (Org.) **Linguística Contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004. p. 24-34.

BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. Polyseme selection, lemma selection and article selection. **Lexikos**, Stellenbosch, v. 27, p. 107-131, 2017.

BERRI, M. **Polisemia regular en nombres locativos del español**. 2014. 294 f. Tesis Doctoral – Curso de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

BIDERMAN, M. T. C. A. A Definição Lexicográfica. **Cadernos do IL**, Porto Alegre/RS, n. 10, p. 23-43, jul. 1993.

BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma LE ou segunda. En: LEFFA, V. J. (Org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000.

BOGAARDS, P. Scanning long entries in learner's dictionaries. En: FONTENELLE, T. (Ed.) **EURALEX '98 Actes/Proceedings**. Liege: Université Départements d'Anglais et de Néerlandais, 1998. p. 555-563.

BORBA, L. C. O uso de um dicionário monolíngue de espanhol por aprendizes brasileiros: uma análise de aspectos macro-, médio- e microestruturais. **Revista Crátilo**, Patos de Minas, v. 6, n. 1, p. 53-65, ago. 2013.

BORBA, L. C. **Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol**. 2017. 164f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

BOSQUE, I; DEMONTE, V. (Dirs.) **Gramática Descriptiva de La Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. v. 1.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 5 de ago. de 2005. **Dispõe sobre o ensino de língua espanhola**, Brasília, ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. Foz do Iguaçu, 2012. Disponible en: file:///C:/Users/pietr/Downloads/ESTATUTO-UNILA.pdf. Acceso en: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI - 2013-2017**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos (PPC)**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013c. Disponible en: file:///C:/Users/pietr/Downloads/REGIMENTO%20GERAL%20DA%20UNILA.pdf. Acceso en: 23 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fev. de 2017. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília. fev. 2017.

BUENO, R. **O Desenho da Microestrutura em um Dicionário Monolíngue de Espanhol para Estudantes Brasileiros**. 2007. 221f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BUENO, R. La representación lexicográfica de la subordinación verbal sustantiva en un DAELE: selección preliminar de verbos para su estudio. En: NOMDEDEU RULL, A. R. *et al.* (Orgs.) **Avances de lexicografía hispánica**. Tarragona: Publicacions URV, 2012. p. 191-204.

BUENO, R. La organización microestructural de los verbos del DAELE: el uso de etiquetas semánticas como recurso didáctico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 97-118, jul-dec. 2013.

BUENO, R. La categorización verbal en un diccionario de aprendizaje del español desde una perspectiva curricular y lexicalista. En: BERNAL, E.; TORNER, S. Relaciones morfológicas y diccionario. **Anexos de Revista de Lexicografía** – Universidade da Coruña, A Coruña, p. 65-80, en. 2016.

BUENO, R.; DURÃO, A. B. A. B. Reflexiones preliminares acerca del tratamiento de la equivalencia verbal en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia: EDUFU, v. 12, n. 4, p. 2265-2294, 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? En: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.) **Léxico e morfofonologia**: perspectivas e análises. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 213-227.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Questões de lexicografia pedagógica. En: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.) **Dicionários na teoria e na prática**: Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-132.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: uma proposta de taxonomia. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, F. As soluções polissêmicas e homonímicas em dicionários semasiológicos. **Revista Trama**, Cascavel, v. 12, n. 24, p. 121-153, ene.-abr. 2016.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 115-135, abr. 2006. ISSN 2175-7968. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6944>. Acceso en: 10 jul. 2019.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. Los subsidios de tres teorías semánticas para la generación de definiciones lexicográficas. **Revista de Filología** - Universidad de La Laguna, La Laguna/ES, v. 31, p. 19-34, en. 2013.

BUYSE, K. Por el amor del estudiante: hacia una lexicografía integradora. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 195-213, abr. 2006.

CALVO RIGUAL, C.; DECESARIS, J. Polisemia y lexicografía bilingüe. En: SARRIEGO, L. I.; GUTIÉRREZ CUADRADO, J.; GARRIGA ESCRIBANO, C. (Eds.) **El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital**. Cantabria: Escuela Universitaria de Turismo Altamira, 2017. p. 217-234.

CARVALHO, O. L. S. **Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições**. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASTELL, A. V.; CATALÀ, N. T. La representación del significado de los verbos en los diccionarios bilingües. En: PÉREZ-PASCUAL, J. I. *et al.* (Orgs.) **La Lexicografía didáctica ayer y hoy. Anexos Revista de Lexicografía**, Universidade da Coruña, A Coruña, p. 21-28, 2008.

CASTILLO CARBALLO, M.; GARCÍA PLATERO, J. M. La Lexicografía Didáctica. En: GUERRA, A. M. M. (Org.) **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333-352.  
CHEN, Y. Studies on Bilingualised dictionaries: the user perspective. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 24, n. 2, p. 161-197, 2011.

CLIMENT DE BENITO, J. **El uso del diccionario bilingüe castellano/valenciano como instrumento didáctico en los ciclos de enseñanza obligatoria de secundaria y bachillerato**. 2005. 1914f. Tesis doctoral - Universidad de Alicante, Alicante, 2005.

CLIMENT DE BENITO, J. Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. En: AZORÍN, D. (Org.) **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Alicante: Universidad de Alicante, 2008. p. 417-427.

**CORPUS DEL ESPAÑOL**. Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org>. Acceso en: 01 ago. 2018.

**CORPUS DO PORTUGUÊS**. Disponible en: <https://www.corpusdoportugues.org/now/> Acceso en: 01 ago. 2019.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. En: LEFFA, V. J. (Org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 73-94.

COWIE, T. **English Dictionaries for Foreign Learners: A History**. Oxford: Clarendon Press, 1999.

CRUSE, D. A. **Meaning in Language**. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CUILIAN, Z. The Effectiveness of the Bilingualised Dictionary: A Psycholinguistic Point of View. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Beijing, v. 33, n. 5, p. 3-14, 2010.

DECESARIS, J. On the nature of signposts. En: **Proceedings of the 15th Euralex International Congress**. Oslo: University of Oslo, 2012, p. 532-540.

DE MIGUEL, E. Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar. En: CIFUENTES HONRUBIA, J. L.; MARIMÓN-LLORCA, C. (Orgs.) **Estudios de lingüística Universidad de Alicante (ELUA)**, Alicante, n. Extra 2, 2004. p. 167-206.

DE MIGUEL, E. La teoría del lexicón generativo. En: DE MIGUEL, E. (Org.) **Panorama de la lexicología**. Barcelona: Ariel, 2009. p. 336-369.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: CUP, 1987.

DUBOIS, J. *et al.* **Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Language**. Larousse: Paris, 1999.

DURAN, M. **Dicionários bilíngues pedagógicos: reflexões, análise e propostas**. 2004. 131f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.

DURAN, M. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngües de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. 2008. 187f. Tesis Doctoral - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008.

DURAN, M.; XATARA, C. M. Dicionários semibilíngües: uma inovação? **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 45-57, 2005.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004a.

DURÃO, A. B. A. B. Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente. En: DURÃO, A. B. A. B. (Org.) **Lingüística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004b. p. 14-23.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

DURÃO, A. B. A. B. **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina, EDUEL, 2009.

DURÃO, A. B. A. B. Lembremos das velhas obras lexicográficas para redimensionar o papel da Lexicografia e dos novos dicionários. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 11-28, ene.- jun. 2011.

DURÃO, A. B. A. B. Princípios metalexigráficos adotados em um dicionário de falsos amigos Português-Espanhol. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 14, n. 3. p. 167-206, 2015a.

DURÃO, A. B. A. B. Projeto metalexigráfico do Dicionário de Falsos Amigos Português – Espanhol. (DiFAPE). **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 192-209, mar. 2015b.

DURÃO, A. B. A. B. Novos dicionários bilíngues pedagógicos elaborados com fundamento científico são necessários. Boas-vindas, pois, ao Dicionário Contrastivo Português-Espanhol. En: FERREIRA, C. C. (Org.) **VADE MECUM do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018. p. 299-314.

DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. Dicionários bilíngues e dicionários semibilíngues e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes brasileiros. **Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários (CELLI)**, Maringá, v. 3, p. 1087-1094, 2009.

DURÃO, A. B. A. B.; SASTRE RUANO, M. A.; WERNER, R. Equivalentes léxicos e informação semântica contrastiva no dicionário contrastivo português-espanhol (DiCoPoEs). En: DURÃO, A. B. A. B. (Org.) **Por uma Lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: UEL, 2009. p. 187-201.

DURÃO, A. B. A. B.; SASTRE RUANO, M. A.; WERNER, R. Lexicografía didáctica, diccionario bilingüe y lenguas afines: información semántica en el Diccionario Contrastivo Portugués-Español (DiCoPoEs). En: NOMDEDEU RULL, A.; FORGAS BERDET, E.; BARGALLÓ ESCRIVÀ, M. (Orgs.) **Avances de Lexicografía Hispánica (II)**. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2012, v. II, p. 69-78.

ESPINAL, M. T. Semántica: entre palabras y oraciones. En: ESPINAL, M. T. *et al.* **Semántica**. Madrid: Ediciones Akal, 2014. p. 13-58.

ESPINAL, M. T.; MATEU, J. Palabras y significado. En: ESPINAL, M. T. *et al.* **Semántica**. Madrid: Ediciones Akal, 2014. p. 59-110.

FANJUL, A.; GONZÁLEZ, N. M. (Orgs.) **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola, 2014.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 9, n. 17, p. 109-139, ago. 2011a.

FARIAS, V. S. Subsidios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2011b.

FELLBAUM, C. English Verbs as a Semantic Net. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 3, n. 4, p. 279-301, dec.1990.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. La equivalencia en los diccionarios bilingües: un enfoque semántico. En: BERNAL, E.; DECESARIS, J. (Eds.) **Proceedings of the XIII EURALEX International Congress**. Barcelona: IULA, 2008. p. 843-854.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. **Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas**. Madrid: Edinumen, 2003.

FERREIRA, C. C. La Lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. **Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera**. 2005. p. 191-201.

FERREIRA, C. C. **No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas**. (En prensa).

FORNARI, M. K. O tratamento lexicográfico das palavras gramaticais: discussão teórica e análise de verbetes. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n 3, p. 167-199, 2009.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, B. Entre la homonimia y la polisemia. La identificación del significante y la definición de los significados. **Cuadernos del Instituto de historia de la lengua**, La Rioja/ES, n. 5, p. 51-88, 2010.

GARRUDO CARABIAS, F. Los nuevos caminos del análisis contrastivo. En: MÁRTÍNEZ VÁZQUEZ, M. (Ed.) **Gramática contrastiva inglés-español**. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996, p. 03-15.

GEERAERTS, D. The definitional practice of dictionaries and the Cognitive Semantic conception of polysemy. **Lexicographica**, [S.l.], v. 17, p. 6-21, 2001.

GEERAERTS, D. Family Resemblances, Radial Networks and Multidimensional Models of Meaning. En: AEDEAN CONFERENCE, 30, 2007, **Family Resemblances, Radial Networks and Multidimensional Models of Meaning**. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva, 2007. p.1-11.

GELPÍ ARROYO, C. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. La Lexicografía Didáctica. En: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.) **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003. p. 333-352.

GENTZLER, E. **Teorias contemporâneas da tradução**. São Paulo: Madras Editora, 2009.

GOUWS, R. Bilingual dictionaries and communicative equivalence for a multilingual society. **Lexikos**, Stellenbosch, v. 6, p. 14-31, 1996.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. La elaboración de diccionarios. En: CAMPOS SOUTO, M. *et al.* (Orgs.) Reflexiones sobre el diccionario. **Anexos Revista de Lexicografía** – Universidade da Coruña, A Coruña, n. 6, p. 227-240, 2007.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. **Introducción semántica funcional**. Madrid: Síntesis, 1989.

HAENSCH, G. *et al.* **La Lexicografía: de la Lingüística Teórica a la Lexicografía Práctica.** Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K. Contrastive Linguistics and Bilingual Lexicography. En: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Eds.) *Worterbucher, dictionaries, dictionnaires. Internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, p. 2854-2859, 1991.

HARTMANN, R. R. K. Learner's references: from the monolingual to the bilingual dictionary. En: *Euralex International Congress on Lexicography*, 5, 1992, Tampere. **Studia Translatologica**, v. 2, 1992, p. 63-70.

HARTMANN, R. R. K. Bilingualised Versions of Learners Dictionaries. **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, [S.l.], n. 23, p. 206-220, 1994.

HARTMANN, R. R. K. Case Study: The Exeter University Survey of Dictionary Use. En: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries – Dictionaries in Language Learning**, Final Report Year Three, 1999. p. 36-52.

HARTMANN, R. R. K. **Interlingual Lexicography**. Selected Essays on Translation Equivalence, Contrastive Linguistics and the Bilingual Dictionary. Tübingen: Max Niemeyer, 2007.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J.; WIEGAND, H. E. Component Parts and structure of general monolingual dictionaries. En: HAUSMANN, F. J; REICHMANN, O; WIEGAND, H. E; ZGUSTA, L. (Eds.) **International Encyclopedia of Lexicography**, Berlin: Walter de Gruyter, v. 1, p. 328-360, 1989.

HERBST, T.; POOP, K. (Eds.) **The perfect Learner's Dictionary (?)**. Tübingen: Max Niemeyer, 1999.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar**. Tübingen: Max Niemeyer, 1989.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. Últimas tendencias en la lexicografía didáctica. En: PRADO, J. RUBSTALLER, S. (Orgs.) **Tendencias en la investigación lexicográfica del español**. Huelva: Universidad de Huelva, 1998. p. 101-115.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. Lexicografía académica y lexicografía didáctica: ¿relaciones excluyentes o conceptos complementarios? **Nueva Revista de Filología Hispánica – El Colegio de México**, México, v. 63, n. 2, p. 423-443, 2015.

HOYOS, J. C. La marca de transición semántica: sentido figurado. **Revista de Lexicografía – Universidade da Coruña, A Coruña**, v. 6, p. 73-105, 1999.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HUMBLÉ, P. **A New Model for a Foreign Language Learner's Dictionary**. Florianópolis. 2001. Tesis Doctoral – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2001.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

IMEA. **A Unila em Construção: um projeto universitário para a América Latina**. Instituto Mercosul de Estudos Avançados, Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

JACKSON, H. **Lexicography**. London: Routledge, 2002.

JAMES, G. Towards a Typology of Bilingualised Dictionaries. En: JAMES, G. (Ed.). **Meeting Points in Language Studies**. Hong Kong, 1994. p. 184-196.

JAMES, G. Bilingualisation as a Genre. En: JAMES, G. **A History of Tamil Dictionaries**. Chennai: Cre-A, 2000. p. 450-458.

JAROSOVÁ, A. Problems of semantic subdivisions in bilingual dictionary entries. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 13, n. 1, p. 12-28, 2000.

KERNERMAN, L. The Advent of the Semi-Bilingual Dictionary. **Kernerman Dictionary News**. Tel-Aviv, n. 1, Jul. 1994. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn1-1.htm>. Acceso en: 07 oct. 2017.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. En: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.) **Dicionários na teoria e na prática: Como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-132.

KROMANN, H-P. *et al.* Principles of Bilingual Lexicography. En: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Orgs.) **Wörterbücher Dictionaries: Dictionnaires Ein Internationalis Handbuch zur Lexicographie**, v. 3. Berlin: Walther de Gruyter, 1991. p. 2711-2728.

LARA, L. **Curso de Lexicología**. México: El Colegio de México, 2006.

LAUFER, B. A case for a semi-bilingual dictionary for productive purposes. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n. 3, Jul. 1995. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn3-2.htm>. Acceso en: 07 oct. 2017.

LAUFER, B.; HADAR, L. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and bilingualised dictionaries in the comprehension and production of new words. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 81, n. 2, p. 189-196, 1997.

LAUFER, B.; KIMMEL, M. Bilingualised Dictionaries: how learners really use them. **System**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 361-369, 1997.

- LAUFER, B.; MELAMED, L. Monolingual, Bilingual and “Bilingualised” Dictionaries: Which are More Effective, for What and for Whom? En: MARTIN, W. *et al.* (Eds.) **EURALEX 1994 Proceedings**. Amsterdam: International Congress on Lexicography, 1994. p.565–576.
- LEW, R. The effect of menus on EFL learners' look-up processes. **Lexikos**, Stellenbosch, v. 2, p. 230-253, 1992.
- LEW, R. **Which dictionary for whom?** Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English. Poznań: Motivex, 2004.
- LEW, R. Users Take Shortcuts: Navigating Dictionary Entries. En: DYKSTRA, A.; T. SCHOONHEIM (Eds.) **Proceedings of the XIV Euralex International Congress**. Ljouwert: Afûk, 2010. p. 1121-1132.
- LEW, R. Dictionaries and technology. En: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-8.
- LEW, R. Space restrictions in paper and electronic dictionaries and their implications for the design of production dictionaries. En: BAŃSKI, P.; WÓJTOWICZ, B. (Eds.). **Issues in Modern Lexicography**. München: Lincom Europa, 2014. Disponible en: [http://wa.amu.edu.pl/~rlew/pub/Lew\\_space\\_restrictions\\_in\\_paper\\_and\\_electronic\\_dictionaries.pdf](http://wa.amu.edu.pl/~rlew/pub/Lew_space_restrictions_in_paper_and_electronic_dictionaries.pdf). Acceso en: 20 de mayo de 2018.
- LEW, R.; PAJKOWSKA, J. The effect of signposts on access speed and lookup task success in long and short entries. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília/DF, v. 6, n. 2, p. 232-252, 2007.
- LITTLE, D. **Learner autonomy**; Definition, issues and problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. La Lexicografía Didáctica Monolingüe en Español. En: **La Lexicografía hispánica ante el siglo XXI: balance y perspectivas**. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2003. p. 129-150.
- MARELLO, C. Les différents types de dictionnaires bilingües. En: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. **Les Dictionnaires Bilingües**. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996. p. 31-52.
- MARELLO, C. Hornby's Bilingualised Dictionaries. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 11, n. 4, p. 292-314, 1998.
- MARTÍN GARCÍA, J. **El diccionario en la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Manual Básico de Lexicografía**. Gijón: Trea, 2009.
- MCERL - MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya, 2001.

MELISS, M. Propuestas para un diccionario conceptual bilingüe para Ele y DaF: ¿Qué aportan los diccionarios de aprendizaje para situaciones de expresión escrita en lengua extranjera? En: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. *et al.* (Eds.). **Lexicografía de las lenguas románicas Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva**. Berlin: DeGruyter, v. II, p. 272-296, 2015.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología Bilingüe: Un Enfoque Lexicográfico Pedagógico**. Granada: Comares, 2006.

MORAVCSIK, J. M. Metaphor, Creative Understanding, and the Generative Lexicon. En: BOUILLON, P.; BUSA, F. (Eds.) **The Language of Word Meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 247-261.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En: PRADO, J.; RUBSTALLER, S. (Orgs.) **Tendencias en la investigación lexicográfica del español**. Huelva: Universidad de Huelva, 1998. p. 101-115.

MOUNIN, G. **Os Problemas Teóricos da Tradução**. Cultrix: São Paulo, 1975.

NAKAMOTO, K. Monolingual or bilingual, that is not the question: the “bilingualised” dictionary. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n. 2, Jan. 1995. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn2-2.htm>. Acceso en: 07 oct. 2016.

NESI, H. **The use and abuse of EFL Dictionaries**. How learners of English as a foreign language read and interpret dictionary entries. Tübingen: Niemeyer, 2000.

NESI, H.; TAN, K. H. The effect of menus and signposting on the speed and accuracy of sense selection. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 24, n. 1, p. 79-96, 2011.

NEUBERT, A. Fact and Fiction of the Bilingual Dictionary. En: **Proceeding to EURALEX**. Barcelona: Bibliograf, 1992. p. 29-42.

NOMDEDEU RULL, A. Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos del español. En: RUIZ MIYARES, Leonel. **Estudios de Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloína Miyares Bermúdez**. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 175-206.

NOMDEDEU RULL, A.; TARP, S. Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2. **Journal of Spanish Language Teaching**, London, v. 5, n. 1, p. 1-16, may 2018.

NORD, C. **Texto Base-Texto Meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, A. S. A. **Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos Learners Dictionaries**. 2010. 232f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, A. S. A. Solução homonímica e polissemica nos Learners Dictionaries: análise de casos e proposta de tratamento. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1011-1029, 2013.

OLIVEIRA, A. S. A. **Multiplicidade semântica em Learners Dictionaries**: por uma abordagem semântico-cognitiva para a organização das acepções. 2015. 160f. Tesis Doctoral – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, A. S. A. *et al.* O tratamento da Polissemia e da Homonímia nos Learners Dictionaries: subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 57, n. 1, p. 163-197, 2013.

OTAOLA OLANO, C. **Lexicología y Semántica Léxica**. Teoría y aplicación a la lengua española. Madrid: Ediciones Académicas, 2004.

PÉREZ LAGOS, F. Los Diccionarios Escolares de los últimos años. ¿Una Nueva Lexicografía Didáctica? En: ALVAR EZQUERRA, M.; CORPAS PASTOR, G. **Diccionarios, Palabras, Frases**. Málaga: Arco Libros, 1998. p. 115-125.

PORTO DAPENA, J. A. **Manual de Técnica Lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

PUJOL, D.; CORRIUS, M; MASNOU, J. Print deferrend bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning: a new approach to pedagogical lexicography. **International Journal of Lexicography**, Oxford, n. 19, p. 197-215, 2006.

PUSTEJOVSKY, J. **The Generative Lexicon**. Cambridge. Massachusetts: MIT Press, 1995.

PUSTEJOVSKY, J. The Semantics of Lexical Under Specification. **Folia Linguistica**, Amsterdam, v. 31, n. 3-4, p. 327-347, jan. 1998.

RENAU, I. A. **Gramática y diccionario**: las construcciones con *se* en las entradas verbales del diccionario de español como lengua extranjera. 2012. 352f. Tesis Doctoral – Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: CUP, 1998.

RIENDA, J.; NIETO NÚÑEZ, N. M. Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil. **Porta Linguarum**, Granada, p. 103-115, 2018.

RIOS, T. H. C.; XATARA, C. M. O conceito de equivalência em lexicografia bilíngue e teoria da tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, p. 149-170, 2009.

ROBERTS, R. P. Le traitement des collocations et des expressions idiomatiques dans les dictionnaires bilingues. En: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. **Les Dictionnaires Bilingues**. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: Unesp, 2000.

ROJAS GALLARDO, D. La polisemia léxica regular y las facetas en la lexicografía del español. **Boletín de filología**, Santiago de Chile, v. 46, n. 1, p. 163-205, 2011.

RUNDELL, M. Changing the rules: Why the monolingual learner's dictionary should move away from the native-speaker traditions. En: SNELL-HORNBY, M. (Ed.). **ZüriLEX'86 Proceedings**. Tübinga: Francke Verlag, 1988. p. 127-137.

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. **International Journal of Lexicography**, Oxford/UK, v. 4, n. 11, p. 315-342, 1998.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**, Madrid: Síntesis, 1993.

SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dir.) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 391-412.

SAN VICENTE, F. S. El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad. En: DOMÍGUEZ VÁZQUEZ, M. J. SANMARCO BANDE, M. T. (Eds.) **Lexicografía y didáctica: diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula**. New York: Peter Lang, 2017, p. 81-103.

SCHMITZ, R. A problemática dos dicionários bilíngues. En: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 161-170. V.1.

SILVA, M. C. P. Substantivos Fronteiriços: uma análise das fronteiras de equivalência em dicionários bilíngues francês e português. En: ISQUERDO, A. N., KRIEGER, M.G. (Orgs.) **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004. p. 175-184. V. 2.

SNELL-HORNBY, M. Towards a Learner's Bilingual Dictionary. En: COWIE, A. P. (Org.) **The dictionary and the language learner**. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds. Tübingen: Niemeyer, 1987. p. 159-170.

SNELL-HORNBY, M. **Translation Studies: An Integrated Approach**. Amsterdam: John Benjamins, 1988.

SWANEPOEL, P. Dictionary Typologies: a pragmatic approach. En: STERCKENBURG, P. (Ed.) **A practical guide to Lexicography**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 44-69.

SZENDE, T. Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues. En: BÉJOINT, H., THOIRON, P. **Les Dictionnaire Bilingues**. Louvain-la-Nouve: Ducolat, 1996.

TARP, S. Lexicografía de Aprendizaje. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 296-317, 2006.

TARP, S. Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje. En: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. UFSC: NUT, 2008, p. 46-73.

TARP, S. Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación** - Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid/ES, v. 56, p. 110-154, ene. 2013.

TARP, S. La teoría funcional en pocas palabras. Estudios de Lexicografía. **Revista mensual del grupo de las dos vidas de las palabras**, Barcelona/ES, n. 4, p. 31-42, jun. 2015.

TERMIGNONI, S. **Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilíngue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem**. 2015. 435f. Tesis Doctoral – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

THUMB, J. **Dictionary Look-up Strategies and the Bilingualised Learner's Dictionary: A Think-aloud Study**. Tübingen: Niemeyer, 2004.

TONO, Y. **On the dictionary user's reference skills**. Thesis. Tokyo: Gakugei University, 1984.

TONO, Y. The Effect of Menus on EFL Learners' Look-up Processes. **Lexikos**, Stellenbosch, v. 2, p.230-253, 1992.

TONO, Y. Guide Word or Signpost? An Experimental Study on the Effect of Meaning Access Indexes in EFL Learners' Dictionaries. **English Studies**, London, n. 28. p. 55-77, 1997.

VEZ JEREMIAS, J. M. Aportaciones de la lingüística contrastiva. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dir.) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 147-163.

XATARA, C. M. Os dicionários bilíngues e o problema da tradução. En: OLIVEIRA, A M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.) **As ciências do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 181-188.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2005.

WELKER, H. A. **Panorama da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. En: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.) **Dicionários na teoria e na prática**: Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-122.

WERNER, R. La definición lexicográfica. En: HAENSCH, G. *et al.* La lexicografía. **De la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982. p. 259-328.

WERNER, R. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. **Hispanorama**, [S.l.], n. 110, p. 75-84, 2005.

WERNER, R. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. **SIGNUM**: Estudos Linguísticos, Londrina, v. 1, n. 9, p. 205-238, 2006.

WERNER, R. Diccionarios bilingües del español y otras lenguas iberrománicas: elementos de teoría lexicográfica para combinaciones específicas de lenguas. En: CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. (Orgs.) **La lexicografía en su dimensión teórica**. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2010. p. 643-656.

WIEGAND, H. E. Arten von Mikrostrukturen allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. En: HAUSMANN, F. J. *et al.* Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. **Internationales Handbuch zur Lexikographie**, Berlin; New York: Walter de Gruyter, band 1, 1989a. p. 462-501.

WIEGAND, H. E. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. En: HAUSMANN, F. J. *et al.* Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. **Internationales Handbuch zur Lexikographie**, Berlin; New York: Walter de Gruyter, band 1, 1989b. p. 409-462.

WIEGAND, H. E. Equivalence in a Bilingual Lexicography: Criticism and Suggestions. **Lexikos**, Stellenbosch, v. 12, p. 239-255, 2002.

WORSH, W. Recent trends in publishing bilingual learners' dictionaries. En: HARTMANN, R. R. K. (Ed.) **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning**, Final Report Year Three, 1999. p. 99-107.

ZGUSTA, L. **Manual of Lexicography**. The Hague Paris: Academia Mouton, 1971.

ZGUSTA, L. Equivalents and Explanations in Bilingual Dictionaries. En: JAZAYERY, M. A.; POLOME, E.; WINTER, W. (Eds.) *Studies in Honor of Archibald A. Hill*. V. IV. Mouton: The Hague, p. 385-392, 1979. Reimpreso En: ZGUSTA, L. **Lexicography Then and Now**. Tübingen: Max Niemeyer, 2006. p. 230-235.

ZGUSTA, L. Translational Equivalence and the Bilingual Dictionary. En: HARTMANN, R. R. K. (Ed.) **LEXeter'83 Proceedings**. Tübingen: Max Niemeyer, 1984. p. 147-154.

## DICCIONARIOS

[CIDE] WALTER, E. **Cambridge International Dictionary of English**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

[DAELE] **Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera**. Barcelona: Institut de Lingüística Aplicada, 2019. Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>. Acceso en: 02 oct. 2018.

[DELEVOX] FERNÁNDEZ, F. M. (coord.). **Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Extranjeros**. 2.ed. Alcalá de Henares/Barcelona: VOX/Larousse Editorial, 2000.

[DiClavELE] **Diccionario de términos claves de ELE**. Madrid: Instituto Cervantes, 2019. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Acceso en: 15 mar. 2018.

[DiCoLEsPor] HARPER COLLINS PUBLISHERS. **Dicionário Collins: espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[DiCoPoEs] DURÃO, A. B. A. B. **Diccionario Contrastivo Portugués Español**. En prensa.

[DIFAPE] DURÃO, A. B. A. B.; ORTIGOZA, A. F.; SASTRE RUANO, M. Á.; WERNER, R.. **Dicionário de Falsos Amigos Português-espanhol**. Volume 1 A-D / Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (coord.). Florianópolis: Insular, 2014.

[DiSanEs] DÍAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M. **Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

[DRAE] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid: Espasa-Calpe, 2014. 23.ª ed. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es). Acceso en: 02 ago. 2019.

[LDOCE] SUMMERS, D. (Ed.). **Longman Dictionary of Contemporary English**. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2003.

[LEMA] BATTANER, P. A. (Ed.) **Diccionario de lengua española Lema**. Barcelona: Vox, 2001.

[MEDAL] RUNDELL, M. (Ed.). **Macmillan English Dictionary for Advanced Learners**. 2.ª ed. Oxford: Macmillan Education, 2007.

[NDA] HAENSCH, G.; WERNER, R. (Eds.) **Nuevo Diccionario de Americanismos**. Tomo 1. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993.

[REDES] BOSQUE, I. (Ed.). **Redes Diccionario combinatorio del español contemporáneo**. Madrid: Ediciones SM, 2004.

[SACCONI] SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** Comentado, Crítico e Enciclopédico. São Paulo: Nova geração, 2010.

[SDELEB] **Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## ANEXOS

**ANEXO A: El resumen, objetivos y referencias bibliográficas de las asignaturas de lengua española del CCE UNILA<sup>180</sup>**

<b>Semestre III: Espanhol Adicional Intermediário I</b>
<b>Pré-Requisito:</b> Espanhol Adicional Básico
<b>Ementa:</b> Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais e da interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos.
<b>Objetivos:</b> Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade e em contextos menos familiares; desenvolver a compreensão de textos acadêmicos da área.
<b>Bibliografia básica:</b>  AUTIERI, B. <i>et al.</i> <b>Voces del sur 2. Nivel Intermedio.</b> Buenos Aires: Voces del Sur, 2004. GUTIERREZCHAVEZ, T.; NORIEGA FERNÁNDEZ, A. <b>Latitud 0. Manual de Español Intercultural.</b> Madrid: SGEL, 2012. MORENO, C; FERNÁNDEZ, G. E. <b>Gramática contrastiva del español para brasileños.</b> Madrid: SGEL, 2007.
<b>Bibliografia complementar:</b>  MORENO FERNÁNDEZ, F. <b>Ochenta ejercicios de gramática española para hablantes de portugués.</b> Madrid: Arco Libros, 2000. BERLINER, C; BRANDÃO, E.; STAHEL, M. <b>Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños.</b> São Paulo: MartinsFontes, 2006. OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K. <b>Canciones del sur 1.</b> Buenos Aires: Voces del Sur, 2007. GARRIDO ESTEBAN, G.; LLANO, D.V.J.; CAMPOS, S.N. <b>Conexión 1.</b> Madrid: Difusión, 2001. MATTE BON, F. <b>Gramática comunicativa del español.</b> V.1. Madrid: Edelsa, 1995.

<b>Semestre III: Espanhol Adicional Intermediário II</b>
<b>Pré-Requisito:</b> Espanhol Adicional Intermediário I
<b>Ementa:</b> Estudo de estruturas complexas da língua e interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais, com foco na área de formação.
<b>Objetivos:</b> Desenvolver as competências linguísticas (morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) para uso da linguagem técnica e produção de textos acadêmicos, orais e escritos na área de estudos dos alunos.
<b>Bibliografia básica:</b>  AUTIERI, B. <i>et al.</i> <b>Voces del sur 2. Nivel Intermedio.</b> Buenos Aires: Voces del Sur, 2004. GUTIERREZCHAVEZ, T.; NORIEGA FERNÁNDEZ, A. <b>Latitud 0. Manual de Español Intercultural.</b>

<sup>180</sup> Aunque la universidad sea bilingüe, al ser una institución de enseñanza federal, brasileña, la instrucción del ministerio de educación es que los documentos oficiales de la institución sean redactados integralmente en lengua portuguesa, tal como los reproducimos aquí.

Madrid: SGEL, 2012.

MORENO, C; FERNÁNDEZ, G.E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

**Bibliografía complementar:**

BERLINER, C; BRANDÃO, E.; STAHEL, M. **Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FANJUL, A. **Gramática de español paso a paso**. São Paulo: Moderna, 2005.

OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K. **Canciones del sur 2**. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español**. V.1. Madrid: Edelsa, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gramática comunicativa del español**. V.2. Madrid: Edelsa, 1995.

Estructura curricular del CCE<sup>181</sup>:

Eixo de conteúdos	Línguas	Epistemologia e Metodologia	Fundamentos de América Latina
<b>Componente curricular</b>			
<b>Semestre I</b>	Português/Espanhol Adicional Básico	0 créditos / 0 horas	Fundamentos de América Latina I
	8 créditos / 136 horas		4 créditos / 68 horas
	Sem pré-requisitos		Sem pré-requisitos
<b>Semestre II</b>	Português/Espanhol Adicional Intermediário I	Introdução ao Pensamento Científico	Fundamentos de América Latina II
	8 créditos / 136 horas	4 créditos / 68 horas	4 créditos / 68 horas
	Pré-requisitos: - Língua Adicional Espanhol ou Português Básico.	Sem pré-requisitos.	Sem pré-requisitos
<b>Semestre III</b>	Português/Espanhol Adicional Intermediário II	Ética e Ciência	Fundamentos de América Latina III
	4 créditos / 68 horas	4 créditos / 68 horas	2 créditos / 34 horas
	Pré-requisitos: - Língua adicional Espanhol ou Português Básico. - Língua Adicional Espanhol ou Português Intermediário I.	Sem pré-requisitos.	Pré-requisitos: - Fundamentos de América Latina I. - Fundamentos de América Latina II.

<sup>181</sup> Según el PPC de la UNILA (2013b, p. 14-15).

## ANEXO B: Algunos términos que figuran en el diccionario SDELEB (2000)

### a-ca-rre-ar

**1 tr.** [algo] Transportar; llevar una carga de un lugar a otro: me pasé el día acarreando ladrillos. □ **transportar**  
**2 fig.** Provocar, traer o ser la causa de una cosa: esas amistades pueden acarrear muchos problemas. □ **acarretar**

### a-cer-car

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Poner cerca; poner a menor distancia: acerca la botella para beber agua; se acercó para saludarle; ya se acerca el verano. → aproximar. ↔ separar. □ **acercar, aproximar**  
**2** [a alguien] Ir o llevar a un lugar: ¿puedes acercarte al supermercado a comprar sal?; si quieres, te acerco a tu casa en coche. △ Se conjuga como 1. □ **ir, levar**

### a-cor-tar

**1 tr. -prnl.** [algo] Disminuir la longitud, el tiempo o la cantidad: debe ~ su artículo para que se publique; en invierno, los días se acortan considerablemente. □ **encurtar**  
**2 intr.** Hacer más corto, especialmente un camino: si sigues por esta calle, acortas mucho. □ **cortar caminho**

### a-fei-tar

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Cortar el pelo de la barba o de otra parte del cuerpo al nivel de la piel con una \* cuchilla o con otro instrumento: sería mejor que te afeitaras el bigote. → raspar, rasurar. □ **barbear, raspar**  
**2** Cortar las puntas de los cuernos de los toros: ¡ese toro está afeitado! □ **desmochar**

### a-fian-zar

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Sujetar bien; poner firme: he afianzado las patas de la mesa con tornillos; afiánzate en los estribos y no te caerás del caballo. → afirmar. □ **firmar, prender**  
**2** [algo] Hacer seguro; dar o tener una base sólida: la democracia se ha afianzado en los últimos años; afianza tus conocimientos antes de presentarte al examen. □ **consolidar**

### a-hu-yen-tar

**1 tr.** [algo, a alguien] Hacer irse o \*huir: este líquido ahuyenta los mosquitos. □ **afugentar**  
**2 fig.** [algo] Hacer desaparecer, generalmente una cosa desagradable: Juana hablaba para ~ el miedo. □ **afugentar**

### a-le-jar

**1 tr. prnl.** [algo, a alguien] Poner, separar o llevar lejos o más lejos: *aleja el sillón del fuego porque se puede quemar; niños, no os alejéis demasiado.* → *distanciar.* ↔ *juntar.* □ **afastar**

### a-lla-nar

**1 tr. -prnl.** [algo] Poner llano: *allanaron el monte para que pasara la carretera; el terreno se allana más allá.* → *aplanar.* □ **nivelar**  
**2 tr. fig.** Superar o hacer fácil un problema o una situación difícil: *el padre allanó el camino a sus hijos.* □ **aplanar**  
**3** Entrar a la fuerza en la casa de otra persona: *allanó el domicilio de los señores Martínez.* □ **invadir**  
**4 allanarse prnl.** Aceptar una cosa aunque no se esté completamente de acuerdo con ella: *el empleado se allanó para conservar su trabajo.* □ **resignar-se**

### a-plas-tar

**1 tr. prnl.** [algo, a alguien] Apretar una persona o cosa hasta que tome una forma más o menos plana: *aplastó la masa con la mano; un camión lo aplastó contra una pared.* → *espachurrar.* □ **esmagar**  
**2 tr. fig.** [a alguien] Dejar confundido o sorprendido y sin posibilidad de contestar: *aplastó a su interlocutor con esos argumentos.* → *apabullar, desarmar.* □ **achatar**  
**3 fig.** Dominar o someter: *nuestras tropas aplastaron al enemigo.* → *arrollar, vencer.* □ **esmagar**

**a-por-tar**

**1 tr.** [algo] Poner o añadir con un fin determinado: *tus ideas no aportan nada; cada uno aportó una cantidad de dinero para comprar lo necesario.* → *contribuir.* □ **contribuir**

**2 intr.** MAR. [en algún lugar] Llegar una embarcación a \*puerto: *aportaron en un archipiélago perdido del Pacífico.* □ **aportar**

**a-rro-jar**

**1 tr.-prnl.** [algo, a alguien] Lanzar con fuerza o \*violencia: *el niño arrojó una piedra al estanque; arrojaba cuchillos a una diana; un hombre se arrojó al agua para salvar al niño.* → *echar, tirar.* □ **atirar**

**2 [algo]** Dejar caer: *arrojaban el agua en una bañera; el juego consiste en ~una anilla dentro del cubo.* → *echar, precipitar.* □ **jogar**

**3** Despedir; producir y emitir: *fumaba y arrojaba bocanadas de humo.* → *echar.* □ **soltar**

**4 form.** presentar; dar como resultado: *la cuenta del bancarota un saldo positivo.* □ **apresenar**

**5 arrojarse prnl. fig.** \*Iniciar sin miedo una acción difícil: *el empresario se arrojó a una empresa arriesgada.* □ **lançar-se~luz**, hacer claro o más claro: *los adelantos médicos arrojan luz sobre esa enfermedad y su tratamiento.* □ **lançar luz**

**a-te-nuar**

**1 tr.** [algo] Hacer débil o más débil: *las gruesas cortinas no lograban ~ la luz del exterior.* □ **atenuar**

**2** Presentar una cosa dándole unas proporciones menores de las que realmente tiene: *cuando les conté a mis padres lo que me había pasado, atenué algunos detalles.* ↔ *exagerar.* □ **atenuar**

**3 DER. fig.** Hacer menor la gravedad de una falta o un \*delito: *los problemas de salud mental atenuarán la condena del asesino.* △Se conjuga como 11. □ **atenuar**

**a-va-sa-llar**

**1 tr.** [a alguien] Someter o dominar; obligar a obedecer: *su dominio de la materia es tan grande que avasalla a sus colegas.* □ **avassalar**

**2** \*Ofender o hacer daño mediante el uso de una mayor fuerza o poder: *no está bien que los adultos avasallen a los niños.* → *atropellar.* □ **oprimir**

**a-ve-nir**

**1 tr. -prnl.** [a alguien] Poder de acuerdo; ajustar o hacer conformes dos partes distintas o enfrentadas: *el juez de paz consiguió ~ a los vecinos que habían tenido el conflicto; los adversarios se avinieron y abandonaron las armas; estas costumbres no se avienen con los principios cristianos.* □ **conciliar**

**2 avenirse prnl.** Entenderse bien una persona con otra: *yo tengo buen carácter y me avengo con cualquiera.* △Se conjuga como 90. □ **avir-se**

**a-ver-gon-zar**

**1 tr.** [a alguien] Causar vergüenza: *tu conducta me avergüenza.* ↔ *enorgullecer* □ **envergonhar**

**2 avergonzarse prnl.** Tener o sentir vergüenza: *no se avergüenza de pedir dinero por la calle; deberías avergonzarte por tus acciones.* → *ruborizarse.* ↔ *enorgullecer.* △Se conjuga como 51. □ **envergonhar-se**

**brin-dar**

**1 intr.** Chocar los vasos o las copas para expresar a la vez una alegría o un buen deseo: *brindaron, juntando sus copas, mientras recordaban los buenos tiempos pasados.* □ **brindar**

**2** Expresar una alegría o un buen deseo, generalmente mientras se bebe: *brindaron por el rey.* □ **brindar**

**3 tr.** [algo; a alguien] Ofrecer \* libremente y de buena voluntad: *brindó su amistad al recién llegado.* □ **oferecer**

**4** Ofrecer el torero la \*faena a una o varias personas: *el torero brindó el último toro a su madre.* □ **dedicar**

**5 brindarse prnl.** Ofrecerse \*libremente y de buena voluntad para hacer una cosa: *se brindó a cuidar de él durante su enfermedad.* □ **oferecer-se**

**ca-li-fi-car**

**1 tr. form.** [algo, a alguien] Determinar o expresar unas cualidades: *calificaron el proyecto de inviable; no se puede ~ como imposible lo que no se conoce; califica esa obra de aburrida y pesada.* □ **qualificar**

**2** Determinar la nota que se ha de dar a una persona que se examina: *estamos esperando a que se califiquen la primera prueba; me calificaron con un suspenso.* □ **dar nota**

**3 LING.** [algo] Expresar la cualidad de un sustantivo: *el adjetivo simpático puede ~ al sustantivo hombre.* □ **qualificar**

**4 tr. -prnl.** [a alguien] Probar o demostrar una cualidad: *sus acciones lo califican como persona de honor; se calificó como un virtuoso del piano.* △ Se conjuga como 1. □ **qualificar**

**ce-nar**

**1 intr.** Tomar la última comida que se hace en el día, por la noche: *Juan Carlos nos invitó a ~ en un restaurante vegetariano.* → *almorzar, comer, desayunar merendar.* □ **jantar**

**2 tr.** [algo] Tomar u alimento determinado en la última comida que se hace en el día: *esta noche cenaremos filetes de ternera.* □ **jantar**

**ci-men-tar**

**1 tr. ARQ.** [algo] Echar o poner una base para construir sobre ella: *todavía están cimentando el bloque de viviendas así que no podrá estar terminado en este año.* □ **alicerçar**

**2 fig.** Establecer unos principios o unas bases: *cimentó su fe en la lectura de la Biblia.* △ Se conjuga como 27. □ **alicerçar**

**co-je-ar**

**1 intr.** Andar inclinando el cuerpo a un lado más que a otro por no poder pisar igual con ambos pies: *desde que tuvo el accidente, Alberto cojea un poco.* → *renquear.* □ **mancar**

**2** Moverse una mesa u otro mueble por tener una pata más larga o más corta que las otras o porque el suelo no es uniforme: *no te sientes en esa silla porque cojea mucho.* □ **capengar**

**3 fam. fig.** Tener un defecto o una mala costumbre: *las mujeres hacen ~ a Antonio.* □ **fraquejar**

**col-mar**

**1 tr. form.** [algo] Llenar un recipiente hasta más arriba del borde: *no debes ~ los vasos de vino.* → *desbordar.* □ **encher até trasbordar**

**2 fig.** [algo, a alguien] Satisfacer deseos, esperanzas y aspiraciones: *este premio colmará su trayectoria artística.* □ **satisfazer plenamente**

**3 fig.** [a alguien; de algo] Dar en abundancia: *la naturaleza lo ha colmado de hijos; mi profesión me colma de éxitos y alegrías.* □ **cumular**

**com-pla-cer**

**1 tr.** [a alguien] Satisfacer; causar placer y alegría: *Juan me complace en todos mis caprichos; me gusta ~ sus deseos.* → *agradar, contentar.* □ **comprazer**

**2 complacerse prnl.** [en algo] Alegrarse o sentir placer: *los señores Solano se complacen en invitar-le al enlace matrimonial de su hijo.* △ Se conjuga como 42. □ **comprazer-se**

**con-ju-rar**

**1 tr. form. fig.** [algo] Impedir o alejar un daño o peligro: *el gobierno ha tomado medidas para ~ la crisis.* → *evitar.* □ **conjurar**

**2** [a alguien] Pronunciar unas palabras mágicas para sacar o alejar los malos espíritus: *el Evangelio dice que Jesucristo conjuraba los demonios.* □ **conjurar**

**3** Llamar a los espíritus: *la bruja elaboró una pócima para ~ al espíritu del mal.* → *invocar.* □ **invocar**

**4 conjurarse prnl.** [con/contra algo/ alguien] Unir-se o formar un grupo para hacer daño a una o varias personas o cosas: *los conspiradores se conjuraron contra el gobierno.* → *conspirar, intrigar.* □ **conjurar-se**

**con-tra-po-ner**

**1 tr.** [algo] Examinar para encontrar parecidos y diferencias: *es más fácil describir dos cosas que son parecidas después de contraponerlas.* → *comparar.* □ **comparar**

**2 tr. -prnl.** Ser contrario; oponer: *el vicio se contraponer a la virtud.* △ Se conjuga como 78. □ **contrapor**

**da-ñar**

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Causar mal o dolor: *se ha caído del columpio y se ha dañado una pierna; tus palabras la dañaron mucho.* □ **ferir**

**2** [algo] Estropear o dejar en mal estado: *la fruta se ha dañado un poco al caer del árbol; las heladas han dañado las cosechas.* □ **estragar**

**de-se-ar**

**1 tr.** [algo] Querer conseguir o tener una cosa: *deseallegar a ser ministro; deseamos la paz mundial.* □ **desejar**

**2** [algo, a alguien] Querer para una persona o para uno mismo: *le deseó la mejor suerte.* □ **desejar**

**3** [a alguien] Querer conseguir sexualmente a una persona: *esa tarde se dio cuenta de que lo deseaba.* □ **desejar**

**de-se-char**

**1 tr.** [algo, a alguien] No incluir o dejar fuera de un conjunto: *desecharon los libros que consideraron malos.* □ **descartar**

**2** Rechazar o no aceptar: *desecha cuantos empleos le ofrecen; desechó la idea de salir tan pronto.* □ **descartar**

**3** [algo] Tirar o dejar: *desechó las pilas y puso otras nuevas.* □ **jogar fora**

**des-ple-gar**

**1 tr. -prnl.** [algo] Extender; abrir una cosa aumentando su superficie: *desplegaron las velas para navegar más deprisa; la mariposa desplegó las alas y echó a volar.* → *desdoblar.* □ **estender**

**2** [algo, a alguien] Repartir de forma abierta o extendida un conjunto de soldados: *el coronel desplegó las tropas por el campo de batalla.* □ **desdobrar**

**3 tr. fig.** [algo] Hacer uso o mostrar: *tuvo que ~ todo su valor para saltar del puente.* △ Se conjuga como 48. □ **exibir**

**des-tro-zar**

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Romper hacer trozos: *la explosión destrozó el edificio; te voy a ~.* □ **destroçar**

**2 tr.** [algo] Hacer que una cosa no sirva, que no funcione o que no se pueda usar: *ha destrozado tres pantalones en n mes.* □ **dstroçar**

**3 fig.** [algo, a alguien] Causar un daño moral grande: *no sólo les causó un daño material, sino que además destrozó sus sueños.* □ **destroçar**

**4 tr. -intr.** [algo] Gastar los bienes o el dinero sin orden ni cuidado: *si destrozas el dinero de esa manera, nunca lo ahorrarás.* → *derrochar.* □ **esbanjar**

**5 destrozarse prnl. fig.** Hacer un gran esfuerzo físico: *esta tarde he salido a correr y me he destrozado.* △ Se conjuga como 4. □ **arrebentar-se**

**dis-gus-tar**

**1 tr. -prnl.** [a alguien] Causar pena o enfado: *nos disgustó que no nos invitaran; me disgusta mucho tu actitud; se disgustó por no poder ir l teatro; no te disgustes por haber perdido el anillo, que yo te regalaré otro.* → *enfadar, enfermar, enojar.* □ **desgostar**

**2 tr.** [a alguien] Desagradar, causar una impresión desagradable o molesta: *me disgusta profundamente.* ↔ *gustar.* □ **desagradar**

**3 disgustarse prnl.** [con alguien] Enfadarse; dejar de ser amigo: *se disgustaron por un malentendido y a no se hablan; Sonia se ha disgustado conmigo.* □ **desentender-se**

**do-ler**

**1 intr.** Padeecer dolor una parte del cuerpo: *se cayó al suelo y dijo que le dolía la pierna; hoy me duele la cabeza.* □ **doer**

**2 dolerse prnl.** Quejarse y explicar un dolor: *se dolía de suas males ante sus amigos.* □ **queixar-se**

**3** Experimentar pena o \*lástima: *siempre se duele de la desgracia ajena.* □ **condoer-se**

**4** Arrepentirse de haber hecho una cosa: *se duele de sus pecados.* △ Se conjuga como 32. □ **arrepender-se**

**em-pla-zar**

**1 tr.** [a alguien] Citar a una persona en un lugar y un momento determinado: *me emplazó para que mantuviéramos la entrevista el lunes de la semana siguiente.* □ **marcar (encuentro)**

**2** [algo] Poner o colocar en un lugar determinado: *las autoridades han decidido ~ el nuevo mercado en las afueras de la ciudad.* △ Se conjuga como 4. □ **instalar**

**e-na-je-nar**

**1 tr. -prnl.** [a alguien] Perder o hacer perder la razón: *recibió un golpe en la cabeza que lo enajenó.* □ **alienar**

**2 tr.** [algo] Vender o pasar a otra persona el derecho sobre un bien: *el Estado ha enajenado una serie de terrenos.* □ **alienar**

**en-fa-dar**

**1 tr. -prnl.** [a alguien] Causar disgusto o enfado: *deja de molestar o acabarás enfadándome; se ha enfadado, pero espero que se le pase pronto.* → *disgustar, enfermar, enfurecer, enojar.* □ **aborrecer**

**2 enfadarse prnl.** Perder una persona una buena relación con otra: *se enfadaron hace mucho y aún no se hablan.* □ **indispor-se**

**en-gen-drar**

**1 tr.** [algo, a alguien] Crear una persona o un animal un ser de su misma especie: *los perros engendraron diez perritos, pero uno se murió.* → *concebir.* □ **gerar**

**2** [algo] Producir o dar lugar: *los odios sólo pueden ~ odios.* □ **engendrar**

**en-la-zar**

**1 tr.** [algo] unir o atar con un \*lazo: *enlazó las cartas con un lazo de seda negro.* ↔ *desenlazar.* □ **enlazar**

**2 tr. -intr. -prnl.** Relacionar una cosa con otra: *las ideas de este libro están muy bien enlazadas.* → *conectar, empalmar, encadenar, engarzar.* □ **concatenar**

**3 intr.** Combinarse dos o más medios de transporte: *esa línea de autobuses enlaza con la red de trenes de cercanías.* → *empalmar.* △ Se conjuga como 4. □ **conectar-se**

**en-san-char**

**1 tr. -prnl.** [algo] Hacer ancho o más ancho: *han ensanchado la calle con las excavadoras.* → *agrandar, ampliar.* ↔ *estrechar.* □ **alargar**

**2 ensancharse prnl.** Mostrar orgullo y satisfacción: *cuando le dijeron que su hijo era el más listo de la clase se ensanchó.* □ **inchar-se**

**es-ca-se-ar**

**1 intr.** Faltar; no ser abundante: *tras la guerra, escaseaban los alimentos; escasea la mano de obra cualificada.* □ **escasear**

**2 tr.** [algo] Dar en poca cantidad o con poca frecuencia: *escasea las palabras y nadie sabe lo que piensa.* □ **poupar**

**es-ta-llar**

**1 intr.** Reventar o romperse una cosa de golpe: *el explosivo estalló en un importante centro comercial; infló demasiado el globo y le estalló en las manos.* → *explotar.* □ **estourar**

**2** Ocurrir una cosa violenta sin que se espere: *la situación era tan mala que se esperaba que estallase la revolución.* □ **estourar**

**3** Mostrar con fuerza un sentimiento: *estallaron en risas cuando acabó de contar el chiste.* → *prorrumpir.* □ **estourar**

**4 intr. -prnl.** Abrirse o romperse una cosa por efecto de la presión: *la falda le quedaba tan estrecha que se estalló la cremallera.* □ **estourar**

**es-tor-bar**

**1 tr. -intr.** [a alguien] Molestar o ser un obstáculo: *no puedo pasar porque me estorba esta silla; deja de estorbarle, que no le dejas estudiar.* □ **estorvar**

**2 tr.** [algo] Poner obstáculos para la ejecución de una acción: *esta mesa es muy bonita, pero estorba el paso.* □ **estorvar**

**es-tro-pe-ar**

**1 tr. -prnl.** [algo] Hacer perder la calidad o valor: *el radiador se ha estropeado y aquí hace mucho frío; se acaba de ~ la lavadora y el suelo está lleno de agua.* → *deteriorar, romper.* ↔ *arreglar.* □ **quebrar**

**2 fig.** Echar a perder una situación, asunto o proyecto: *no quiero que estropees la fiesta de cumpleaños con tu mal humor.* → *arruinar.* □ **estragar**

**ex-tra-ñar**

**1 tr. -prnl** [algo; a alguien] Producir sorpresa: *me extraña mucho que Antonio no haya llegado todavía porque es muy puntual.* □ **estranhar**

**2 tr.** [algo, a alguien] Notar o sentir la falta de una persona o cosa: *s hermana se ha ido de casa y la extraña mucho.* → *añorar.* □ **ter saudade**

**3** [algo] Encontrar una rara cosa por ser nueva: *no he descansado bien porque extraño la cama.* □ **estrenar**

**fa-llar**

**1 intr.** No llegar a buen fin; no tener éxito: *el jefe nos echará de la empresa si fallamos.* □ **faltar**

**2** Perder una cosa su resistencia o su capacidad: *esta sujeción falla.* □ **falhar, ceder**

**3 tr.-intr.** DER. Tomar una decisión un tribunal o un jurado; resolver o \*sentenciar: *todos los concursantes esperan impacientes a que falle el jurado.* □ **decidir**

**for-jar**

**1 tr.** [algo] Trabajar un metal y darle forma con el martillo: *para hacer la reja, primero hay que ~ el hierro.* → *fraguar.* □ **forjar**

**2 fig.** Preparar o pensar cuidadosamente la ejecución de una cosa: *el proyecto tardó en forjarse un año.* → *fraguar.*

□ **planejar**

**3 fig.** Imaginar o inventar: *es capaz de ~ mil embustes para hacernos quedar mal.* □ **inventar**

**ha-llar**

**1 tr.** [algo, a alguien] Encontrar o descubrir: *hall; o a su hijo jugando en el parque; tenemos que ~ la salida.* □ **achar**

**2** [algo] Averiguar una respuesta; encontrar una solución: *hallaremos el modo de llegar rápidamente; muy pronto se hallará un remedio contra esa enfermedad.* □ **achar**

**3** Ver, observar o notar: *mi trabajo consiste en ~ faltas en las prendas de vestir.* □ **achar**

**4 hallarse prnl.** Estar o encontrarse en un lugar o en una situación determinada: *me hallaba en París cuando nació mi sobrino; te hallarás a gusto en ese hotel.* → *existir.* □ **achar-se**

**hu-ir**

**1 intr.** Alejarse de un lugar rápidamente por miedo o para apartarse de un mal, físico o moral: *los atracadores huyeron de la policía; miles de personas tuvieron que ~ a otros países para evitar el hambre.* → *escapar, fugarse.*

□ **fugir**

**2 tr.** [algo, a alguien] Evitar; mantenerse alejado: *me huye en cuanto puede; huye la tentación, hijo mío.* □ **escapar**

**3 intr.-tr.form. fig.** Alejarse o pasar rápidamente: *el tiempo huye de nosotros.* △ Se conjuga como 62. □ **fugir**

**in-cu-rrir**

**1 intr.** [en algo] Caer en culpa o error; merecer una pena o un castigo a \*consecuencia de una acción: *incurrió en un grave delito.* → *cometer.* □ **incorrer**

**2 form.** Causar o ganarse odio, enfado u otros sentimientos negativos: *incurrió en el enojo de su padre.* □ **incorrer**

**in-fer-rir**

**1 tr.** [algo] form. Sacar una conclusión por medio de un razonamiento a partir de una información: *de los datos se infiere que el sector agrario va en aumento.* → *colegir.* □ **inferir**

**2** [algo; a alguien] form. Hacer o causar una ofensa o un daño: *está enfadado con él porque en la discusión le infirió algunos insultos.* △ Se conjuga como 35. □ **inferir**

**jo-ro-bar**

- 1 tr. -prnl. fam.** [a alguien] Molestar o fastidiar: *no me jorobes con tus problemas.* → *joder.* □ **encher**  
**2** [algo] Romper o estropear: *he estado tocando el botón y he jorobado el reloj.* → *joder.* □ **estragar**

**mar-gi-nar**

- 1 tr. -prnl.** [a alguien] Poner en una situación social de aislamiento e inferioridad: *muchos países marginan a las personas de otra raza; el poeta se aisló y se marginó voluntariamente.* → *discriminar.* □ **marginalizar**  
**2 tr.** [algo, a alguien] Evitar, dejar de lado; apartar de una relación o del trato social: *al principio marginaron al recién llegado; el político no quiso hablar de algunas cuestiones y marginó detalles importantes.* □ **isolar, deixar de lado**

**men-guar**

- 1 intr.** Disminuir o irse consumiendo una cosa: *la estatura mengua con la edad.* → *disminuir, empequeñecer, encoger.* ↔ *crecer.* □ **diminuir**  
**2** Disminuir el número de puntos en una labor para hacerla más estrecha: *al tejer las mangas hay que ~ en la sisa.* ↔ *crecer.* □ **diminuir**  
**3** Disminuir el tamaño de la parte iluminada de la Luna: *la Luna mengua esta semana.* ↔ *crecer.* □ **minguar**  
**4 fig.** Decaer; venir a menos: *después de aquel fracaso, su fama menguó considerablemente.* △ Se conjuga como 22. □ **decair**

**mo-les-tar**

- 1 tr.** [algo, a alguien] Causar una molestia, especialmente en el ánimo en los sentidos: *la luz era tan fuerte, que molestaba a la vista; aquella noche, el calor le molestaba más de lo debido; todas las tardes, llama para molestarme con sus problemas.* □ **incomodar**  
**2** Producir un dolor ligero o poco importante: *ya está recuperada de la operación, pero le molestan los puntos.* □ **incomodar**  
**3 tr. -prnl.** [a alguien] Disgustar o enfadar ligeramente: *perdóname si te han molestado mis palabras; le molesta que le digan que se está haciendo viejo; me molesté con sus insinuaciones.* → *ofender.* □ **incomodar**  
**4 molestarse prnl.** Esforzarse en hacer una cosa por una persona: *no te molestes en acompañarme, conozco el camino; se molestó en avisarnos por teléfono.* □ **dar-se ao trabalho**

**pa-liar**

- 1 tr.** [algo] Calmar o hacer menos intenso un dolor o una enfermedad: *tómese esas pastillas para ~ la artrosis.* → *mitigar.* □ **aliviar**  
**2 fig.** Hacer menor la gravedad de un hecho o de una situación: *las principales potencias enviaron alimentos y medicinas para ~ el desastre de la guerra.* △ Se conjuga como 12. □ **atenuar**

**pla-ne-ar**

- 1 tr.** [algo] Hacer un proyecto; pensar o preparar una acción futura: *estoy planeando irme de vacaciones; el autor planea ya una nueva novela.* → *organizar, proyectar.* □ **planejar**  
**2 intr.** Volar sin mover las alas: *la gaviota planeaba sobre el puerto; el águila planea en busca de una presa.* □ **planar**  
**3** Volar sin motor: *el ala delta planava sobre el río; los motores se averiaron y el avión tuvo que ~.* □ **planar**

**plan-te-ar**

- 1 tr.** [algo; a alguien] mostrar o dar a conocer un asunto: *nos planteó la cuestión del modo más simple.* → *presentar.* □ **colocar**  
**2 fig.** [algo] Considerar un problema, aunque no se le dé solución: *para resolver un problema, hay que plantearlo bien.* □ **formular**  
**3 plantearse prnl.** Estudiar o considerar un asunto: *tengo que plantearme seriamente la compra de una casa.* □ **considerar**

**po-ten-ciar**

**1 tr.** [algo] Comunicar fuerza o energía: *se buscaban medidas que potenciasen el desarrollo industrial e la región.*

□ **potencializar**

**2** Aumentar la fuerza o el poder de una cosa: *no tome medicamentos con bebidas alcohólicas ya que potencian sus efectos negativos.* △ Se conjuga como 12. □ **potencializar**

**re-cal-car**

**1 tr.** [algo] *fig.* Pronunciar con claridad o lentamente: *recalcó que no consentiría ningún otro error.* → subrayar.

□ **enfaticar**

**2 recalcarse prnl. fam. fig.** Repetir muchas veces una cosa, para que quede claro lo que se dice: *se recalcaba para que lo oyésemos.* △ Se conjuga como 1. □ **repetir**

**re-fle-jar**

**1 tr. -prnl.** [algo, a alguien] Hacer retroceder o cambiar de dirección la luz u otra \*radiación: *el espejo refleja los rayos del sol; la luz se refleja en el agua.* □ **refletir**

**2 tr.** Expresar o mostrar de manera clara; dejar ver una cosa en otra: *su rostro reflejaba sus sentimientos; el gobierno refleja la sociedad.* □ **refletir**

**re-lle-nar**

**1 tr.** [algo] Llenar un hueco metiendo una cosa en él: *el albañil rellenó el agujero de a tapia con cemento; para hacer chorizos se rellenan las tripas con carne de cerdo.* □ **encher, tapar**

**2** Meter un alimento en el interior de otro: *hemos rellenado el pavo con ciruelas y pasas; rellenó los pimientos con bacalao.* □ **rechear**

**3** Llenar una cosa de nuevo: *ha rellenado la botella con vino.* □ **encher**

**4** Escribir en los huecos en blanco de un documento la información necesaria: *me he equivocado al ~ este formulario; debes ~ el impreso con tus datos personales.* □ **preencher**

**re-ñir**

**1 intr.** Enfrentarse dos personas: *se llevan como el perro y el gato: siempre están riñendo.* □ **brigar**

**2 tr. fam.** [a alguien] Corregir o llamar la atención a una persona por haber \*cometido un error o por su mal comportamiento: *no le gusta que le riñan por errores sin importancia.* → increpar, recriminar, regañar, reprender. △ Se conjuga como 36. □ **reprender**

**re-vo-lo-te-ar**

**1 intr.** Volar dando vueltas en poco espacio: *el gorrión revoloteaba alrededor del pan.* □ **esvoaçar**

**2** Caer una cosa por el aire dando vueltas: *el avión lanzó unos papeles y cayeron al suelo revoloteando.* □ **flutuar**

**3 tr.** [algo] \*Arrojar o mover una cosa a lo alto: *revoloteamos los pañuelos en señal de bienvenida.* □ **atirar para o alto**

**se-gar**

**1 tr.** [algo] Cortar la hierba o una planta con una herramienta o una máquina adecuada: *antiguamente se segaba el trigo con la hoz.* □ **ceifar**

**2** Cortar de un golpe, especialmente lo que está más alto y destaca *el guerrero le segó la cabeza con la espada.*

□ **ceifar**

**3 fig.** Cortar o impedir violentamente el desarrollo de una cosa o un proceso: *la guerra segó cientos de vidas humanas.* △ Se conjuga como 48. □ **ceifar**

**sem-brar**

**1 tr.** [algo] Esparcir semillas en una tierra preparada para este fin: *han sembrado trigo en aquel campo; está sembrado la huerta.* □ **semear**

**2 fig.** Esparcir o repartir una cosa: *allá por donde va siembra dinero; quien siembra amor, recibirá amor.*

□ **semear**

**3** Colocar sin orden y como adorno: *sembró el camino con pétalos de flores.* □ **enfeitar**

**4 fig.** Dar \*motivo u origen: *su mala intención sembró la discordia.* △ Se conjuga como 27. □ **semear**

**su-ble-var**

**1 tr. -prnl.** [a alguien] Hacer tomar una actitud \*rebelde: *ha sublevado a sus conciudadanos; los soldados se sublevaron contra sus mandos.* → *alzar, amotinar, levantar, rebelarse.* □ **sublevar**

**2** Preocupar o alterar el ánimo; provocar protesta o enfado: *las injusticias sociales me sublevan.* □ **revoltar**

**su-je-tar**

**1 tr.** [algo, a alguien] Dominar o someter; poner bajo una autoridad: *a los padres les cuesta mucho trabajo ~ a los hijos mayores.* □ **sujeitar**

**2** Coger o \*agarrar con fuerza: *sujeta al perro para que no se escape.* □ **agarrar**

**3 tr. -prnl.** [algo] Evitar que una cosa se mueva, se caiga o se separe: *la columna sujeta la cornisa; se sujetaba el pelo con horquillas.* → *apuntalar, sostener, sustentar.* □ **segurar**

**sus-tra-er**

**1 tr. form.** [algo] Robar; tomar una cosa que pertenece a otra persona: *el contable sustrajo una cantidad de la cuenta de un cliente.* → *substraer.* □ **subtraer**

**2** Apartar, separar o sacar: *hay que ~ una parte de la comida para los que no han llegado todavía.* → *substraer.* □ **reservar**

**3 MAT.** Quitar una cantidad de otra, averiguando la diferencia entre las dos: *al dinero ganado le tengo que ~ lo que gasté en materiales.* → *restar, substraer.* □ **subtraer**

**4 sustraerse prnl.** Faltar al cumplimiento de un deber, de una palabra; no hacer lo que se tiene pensado: *no debes sustraerte a la obediencia.* → *substraer.* △ Se conjuga como 88. □ **subtraer-se**

**ta-lar**

**1 tr.** [algo] Cortar un árbol por la base: *los leñadores talaron una parte del bosque; me da pena ~ el roble pero se ha hecho tan grande que ya no deja sitio para entrar en la casa.* □ **cortar**

**2 adj. form.** (ropa) Que llega hasta los pies: *los frailes y monjas de clausura llevan vestiduras talaras.* □ **talar**

**vol-car**

**1 tr. -prnl.** [algo] Hacer que una cosa pierda su posición normal y quede apoyada sobre un lado: *el perro ha volcado el jarrón de la mesa; se ha volcado el carrito de los helados.* □ **derrubar, tombar**

**2** Hacer caer el contenido de un recipiente inclinando o dándole la vuelta: *se ha volcado todo el tarro de la miel; he volcado el vaso de agua sin darme cuenta.* → *derramar.* □ **entornar**

**3 volcarse prnl.** Hacer todo lo posible para agradar o intentar ayudar: *toda su familia se volcó con ella en los momentos difíciles.* △ Se conjuga como 49. □ **dedicar-se de corpo e alma**

## ANEXO C: Modelos de estructuras de acceso a entradas léxicas

(I) [CIDE, 1995] s.v. *Bank*Ejemplo de palabras guía [*guidewords*]:

**bank** [ORGANIZATION] **E** /bæŋk/ *noun* [C] **1** an organization where people and businesses can invest or borrow money, change it to foreign money, etc., or a building where these services are offered: *High street banks have been accused of exploiting small firms.* ◦ *I need to go to the bank at lunch time.* ◦ *I had to take out a bank loan to start my own business.* **2** A bank of something, such as blood or human organs for medical use, is a place which stores these things for later use: *a blood bank* ◦ *a sperm bank* **3** In GAMBLING, the bank is money that belongs to the owner and can be won by the players.

**bank** /bæŋk/ *verb* [I or T]: *I used to bank with Lloyd's* (= keep my money there).

**bankable** /'bæŋ.kə.bl/ *adj* likely to make money: *She is currently Hollywood's most bankable actress* (= Her films make large profits).

**bankability** /bæŋ.kə'bil.i.ti/ **Ⓢ** /-ə.ti/ *noun* [C] an ability to make money: *His bankability as a pop star decreased as he got older.*

**banker** **A** /'bæŋ.kə/ **Ⓢ** /-kə/ *noun* [C] **1** someone with an important position in a bank: *She was a successful banker by the time she was forty.* **2** the person in gambling games who is responsible for looking after the money

**banking** **Ⓢ** /'bæŋ.kɪŋ/ *noun* [U] the business of operating a bank: *international banking.*

**bank** [RAISED GROUND] **A** /bæŋk/ *noun* [C] sloping raised land, especially along the sides of a river: *By the time we reached the opposite bank, the boat was sinking fast.* ◦ *These flowers generally grow on sloping river banks and near streams.*

---

**COMMON LEARNER ERROR**

**bank**

Do not use **bank** if you mean a long seat for people to sit on (for example, in a park). The correct word for this kind of seat is **bench**.

*The old man sat down on the bench to rest for a while.*  
~~*The old man sat down on the bank to rest for a while.*~~

---

**bank** [MASS] /bæŋk/ *noun* [C] a pile or mass of earth, clouds, etc: *A dark bank of cloud loomed on the horizon.*

**bank** /bæŋk/ *verb* [I or T]: *The snow had banked up* (= formed into a mass) *in the corner of the garden.* ◦ *We banked up the fire* (= put more coal on it) *to keep it burning all night.*

**bank** [MACHINES] /bæŋk/ *noun* [C] a row of similar things, especially machines or parts of machines: *a bank of switches*

(II) [MEDAL, 2007] *s.v. Pass*Ejemplo de sistemas de menú [*menu system*]:

The screenshot shows the Macmillan English Dictionary interface. The search bar contains 'pass' and the results show 'pass verb ★★★'. A 'Menu' box is displayed, listing 17 numbered items related to the verb 'pass'. The main entry area shows the first three items with their definitions and example sentences.

**MACMILLAN English Dictionary SECOND EDITION**

Search:  Go **pass verb ★★★**

**Menu**

- 1 go past something
- 2 move somewhere
- 3 be successful in test
- 4 give/let someone have something
- 5 make law etc official
- 6 spend time or be spent
- 7 stop happening
- 8 kick/hit/throw ball to someone
- 9 about words/looks
- 10 be unable to answer
- 11 go above amount
- 12 (be allowed to) happen
- 13 give opinion
- 14 make waste leave body
- 15 change owner
- 16 change state
- 17 in card games
- + phrases
- + phrasal verbs

**1** [intransitive/transitive] to go past something  
They stopped at the crossing, waiting for the train to pass.  
The procession slowly passed us.  
We sometimes pass each other in the street.

**1a.** MAINLY AMERICAN to overtake another vehicle that is travelling in the same direction

**2** [intransitive] to move in a particular direction or to a particular place or position  
**pass through/along/over etc:** We passed through the gates of the old city.  
Two large birds passed over our heads.  
The signal passes through a device called a router.

**2a.** [transitive] to move something in a particular direction or to a particular place or position  
**pass around/across/through etc:** He passed his hand across his forehead.  
They managed to pass a message under the doorway.

**2b.** [intransitive] if a road, river, or stream passes through, across etc a place, its path follows that direction  
The railway line passes through Darlington, Newcastle, and Berwick.

**3** [intransitive/transitive] to be successful in an examination or test by achieving a satisfactory standard

## (III) [DAELE, 2019] s.v. Designar

Ejemplo de etiqueta:




  
 Diccionario de Aprendizaje del  como Lengua Extranjera

---

desplegar todo     contraer todo   
    
  Extendido     Reducido   
 [Presentación](#) | [Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Ayuda](#)

**designar** (verbo)

[Conjugar](#)

**1 ELEGIR, DESTINAR**

**a**

- **transitivo** Una autoridad designa presidente, juez, representante, etc., a alguien cuando lo elige para ese cargo o función:
  - *El presidente designa a los miembros de su gabinete.* (DAV)
  - *El consejo directivo de la Facultad lo designó ayudante de investigación.* (SWC)
  - *El Consejo designó una comisión para preparar el documento adecuado.* (SWC)
  - **[participio]** una comisión **designada** para investigar el asunto (SWC)
  - **[pasiva con se]** En un partido **se** designa a un equipo como local y al otro como visitante. (DAV)
  - **[pasiva]** Este militar **fue designado por** Felipe II embajador de España ante la Corte de Inglaterra. (SWC)
- **combi (sust.)** árbitro, candidato, comisión, coordinador, director, embajador, funcionario, jefe, juez, letrado, miembro, órgano, perito, persona, presidente, representante, senador, sucesor, suplente, tutor, vocal...

**b**

- **transitivo** Alguien designa un lugar, objeto u otra cosa para que tenga una función cuando lo destina para dicha función:
  - *Su coche tendrá derecho a ser reparado en el taller que usted designe.* (SWC)
  - *Los dirigentes de Turquía designaron Ankara como nueva capital.* (DAV)

**2 REPRESENTAR**

- **transitivo** Una palabra o símbolo designa un elemento de la realidad cuando sirve para nombrarlo o representarlo:
  - *El término numismática designa el estudio y coleccionismo de monedas.* (DAV)
  - *Cuando el sustantivo se refiere a personas, el masculino designa al hombre y el femenino a la mujer.* (DAV)

**FAMILIA** designación (sust.) **FAMILIA** designativo (adj.) **FAMILIA** designio (sust.)