

# LEXICOGRAFÍA DE APRENDIZAJE

Sven Tarp  
Aarhus School of Business  
st@asb.dk

**Resumen:** Hasta el momento no se ha elaborado una teoría general de los diccionarios de aprendizaje. El artículo se aproxima a tal teoría sobre la base de una visión de la lexicografía como una disciplina independiente que precisa desarrollar sus propios conceptos, métodos y teorías parciales. Con esta perspectiva, se propone primero una definición general de lo que es un diccionario de aprendizaje y luego se procede a discutir la relación que desde el punto de la lexicográfica existe entre capacidad lingüística, conocimiento lingüístico y comunicación. Finalmente, se presentará una tipologización de los usuarios potenciales de un diccionario de aprendizaje según su grado de dominio de la lengua extranjera y las diferentes situaciones extra-lexicográficas en que tengan necesidades que pueden resolverse mediante la consulta de un diccionario.

**Palabras claves:** lexicografía, lexicografía de aprendizaje, diccionarios de aprendizaje.

**Abstract:** Until now, there has been no general theory of learner's dictionaries. This article takes steps towards such a theory based on the idea that lexicography is an independent discipline that needs to develop its own concepts, methods and partial theories. In this perspective, it presents first a proposal for a general definition of a learner's dictionary and then discusses the relation which from the point of view of lexicography exists between linguistic capacity, linguistic knowledge and communication. Finally, it presents a typologization of the potential users of a learner's dictionary based on their foreign language level and the different extra-lexicographic situation where they may have needs that can be resolved by means of dictionary consultation.

**Keywords:** lexicography, learner's lexicography, learner's dictionaries.

## **Aproximación a una teoría general de los diccionarios de aprendizaje**

En su versión moderna, la lexicografía de aprendizaje tiene una historia de unos 70 años. Desde que en la década de los años 30 del siglo pasado los lexicógrafos ingleses Harold Palmer, Michael West y Albert S. Hornby, impulsados por la creciente importancia del inglés como lengua para la comunicación internacional y la correspondiente necesidad de que millones de personas estudiaran y aprendieran esa lengua, emprendieron el camino hacia lo que más adelante se conocería como los diccionarios de aprendizaje, se han producido decenas, si no cientos, de diccionarios de este tipo en inglés, alemán, español, portugués, francés, sueco, danés, afrikaans etc. Paralelamente a este desarrollo de la lexicografía práctica ha surgido una amplia literatura teórica, especialmente sobre los diccionarios de aprendizaje del inglés. Por lo tanto, no deja de asombrar que hasta ahora no se haya desarrollado una teoría general de la lexicografía de aprendizaje. Una posible explicación, pero desde luego no una justificación, de este pecado de omisión podría ser el hecho de que muchos estudiosos de los diccionarios ni siquiera plantean la necesidad de disponer de tal teoría por considerar que la lexicografía no constituye una teoría y práctica independientes, sino un tipo de «arte y artesanía» (Landau 1984) o «lingüística aplicada» (Haensch et. al 1982, Meier 2003). Tal enfoque que ignora que el sujeto de la lingüística sea la lengua, es decir algo intrínseco en el ser humano, en tanto que el sujeto de la lexicografía sea los diccionarios, es decir un producto cultural históricamente determinado, no deja de constituir un obstáculo para el desarrollo ulterior de la lexicografía tanto en su vertiente práctica como en lo que se refiere a la teoría que debe jugar un papel primordial como guía para la elaboración de nuevos conceptos de diccionarios.

Una teoría de la lexicografía de aprendizaje debe insertarse en una teoría global de la lexicografía. Existen varias teorías –o paradigmas– con características globales entre las cuales se pue-

den mencionar «el esbozo de una teoría lexicográfica general» (Scerba 1940), las reflexiones teóricas de Hausmann (1977), «la teoría de diccionarios activos y pasivos» de Kromann et al. (1984, 1992), «la teoría lexicográfica general» de Wiegand (1977, 1998) y la teoría más reciente sobre «las funciones lexicográficas» en que se basa este artículo (Bergenholtz/Tarp 2002, 2003, 2005). Según esta última teoría, los diccionarios, desde que surgieron hace unos cuatro mil años, han sido y son, antes de todo, herramientas de uso concebidas para satisfacer los tipos específicos de necesidades que tengan unos tipos específicos de usuarios en unos tipos específicos de situaciones sociales extra-lexicográficas, p.ej. la producción o recepción de textos escritos en una lengua extranjera. A cada tipo de usuario y a cada tipo de situación social corresponde una función lexicográfica.

Aparte de muchas reflexiones valiosas sobre aspectos específicos de los diccionarios de aprendizaje existe algún que otro importante embrión de una teoría más global sobre este campo de la lexicografía, empezando por las reflexiones de Scerba (1940) sobre lo que él llama la «contradicción entre el diccionario de definiciones y el diccionario de traducción». Pero siguen siendo embriones, lo que también vale para la importante contribución de Zöfgen (1994) con el título *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis* (diccionario de aprendizaje en teoría y práctica) que, no obstante, se pierde en largas discusiones sobre estructuras lexicográficas y problemas de valencia sin relacionarlos a las necesidades específicas de los usuarios en situaciones específicas.

### **¿Qué es un diccionario de aprendizaje?**

Un problema central en la literatura anterior es que el mismo concepto de diccionario de aprendizaje queda poco claro. Por ejemplo, en un artículo del gran manual internacional de lexicografía (*International Encyclopedia of Lexicography*) el anglicista alemán

Thomas Herbst, uno de los autores que más ha escrito sobre este tipo de diccionarios, presenta la siguiente breve definición de lo que es, según él, un diccionario de aprendizaje:

A learner's dictionary is a synchronic, monolingual dictionary intended to meet the demands of the foreign user. (Herbst 1990:1379)

Un diccionario de aprendizaje debe, sin duda alguna, ser un diccionario sincrónico pero no deja de sorprender que Herbst afirme que también, y por definición, ha de ser monolingüe ya que existe un gran número de diccionarios bilingües que se autodenominan de aprendizaje tanto como una amplia literatura que los acompaña. Además de esta contracción del mismo concepto de diccionario de aprendizaje, la afirmación según la cual el diccionario debe cumplir las necesidades del usuario extranjero es tan vaga y amplia que incluiría varios tipos de diccionarios que no tienen nada que ver con los estudiantes de idiomas.

Reinhard Hartmann que es autor de varias contribuciones sobre la lexicografía de aprendizaje también ha colaborado en el mencionado manual internacional con un artículo sobre el tema (Hartmann 1989) pero sin intentar una definición del diccionario de aprendizaje. Sin embargo, en el *Dictionary of Lexicography*, que Hartmann ha publicado junto con Gregory James, se puede encontrar la siguiente definición:

**learner's dictionary**

A pedagogical dictionary aimed primarily at non-native learners of a language. The degree to which dictionaries have been integrated into the learning process varies from culture to culture. The true dictionary as a learning tool ('learning dictionary') is still in its infancy.

Ejemplo 1: Artículo de *Dictionary of Lexicography*

Esta definición taciturna no contribuye para una mayor comprensión de lo que es un diccionario de aprendizaje y lo que lo separa de otros tipos de diccionarios. Además, entreabre la puerta para la inclusión de estudiantes de la lengua materna en el concepto de *learner* (aimed *primarily* at non-native learners of a language). Y finalmente, puede ser que el comentario sobre «el verdadero diccionario como herramienta de aprendizaje» (*the true dictionary as a learning tool*) sea visionario pero así como queda formulado aquí no dista mucho de ser banal y fútil. Ni en el *Dictionary of Lexicography* ni en la considerable producción teórica de Hartmann se encuentra en ningún lugar una definición clara del concepto de diccionario de aprendizaje. Más ayuda ofrece el *Nordisk leksikografisk ordbok* (Diccionario nórdico de lexicografía) que es el resultado de la colaboración entre varios lexicógrafos nórdicos y cuyos artículos consisten en una breve definición acompañada de una amplia explicación de carácter más enciclopédico. Aunque este diccionario no directamente incorpora el término correcto de *diccionario de aprendizaje* (*lørnerordbok*), el usuario puede, a través del término de *learner's dictionary* en el registro inglés, tener acceso al artículo con el nombre infeliz de *ordbok for fremmedspråksdidaktik* (diccionario para la didáctica de lenguas extranjeras) del que se puede sacar la siguiente definición:

Un diccionario de aprendizaje es un diccionario concebido para asistir a los usuarios durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. (Definición según Nordisk leksikografisk ordbok)

Esta definición funcional es sin duda ninguna muy general pero se destaca en comparación con las de Herbst y Hartmann/James por establecer una relación directa con el *aprendizaje* de una lengua extranjera y no sólo con el *uso* de tal lengua. Además, *Nordisk leksikografisk ordbok* subraya en la parte más enciclopédica que los diccionarios de aprendizaje pueden tener varias funciones ya

que pueden concebirse tanto para usuarios con diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera como para diferentes situaciones extra-lexicográficas (menciona explícitamente la producción y recepción de textos), o sea, pueden tener varias funciones comunicativas. La cuestión, sin embargo, es si los diccionarios de aprendizaje también pueden desempeñar funciones cognitivas, pero antes de pasar a tal relevante discusión cabe resumir las reflexiones anteriores presentando una definición de un diccionario de aprendizaje que se basa en la moderna teoría de las funciones lexicográficas:

Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. (Definición según Tarp 2006)

Esta definición sigue los principios básicos de la teoría general de funciones lexicográficas al exigir una determinación y análisis de las características del estudiante de la lengua extranjera, de las varias situaciones extra-lexicográficas y de las necesidades lexicográficamente relevantes que tengan determinados tipos de estudiantes en determinados tipos de situaciones. Es sobre la base de tal determinación y análisis de todos los variantes mencionados que se puede formular un conjunto sistemático de afirmaciones que en su totalidad constituirá la teoría fundamental de la lexicografía de aprendizaje. El espacio de este artículo no permite extenderse en la discusión necesaria para lograr tal objetivo, pero a continuación se procederá a analizar algunos aspectos centrales, o sea, los tipos de situaciones extra-lexicográficas relevantes para los diccionarios de aprendizaje y la metodología para establecer una clasificación de los usuarios según su grado de dominio de la lengua extranjera.

## **Relación entre capacidad, conocimiento y comunicación lingüísticos**

Tradicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera es un área que pertenece a la didáctica de lenguas extranjeras, considerada por muchos lingüistas como un subdisciplina lingüística aunque también incorpora conocimientos de otras disciplinas como p. ej. la pedagogía. Existe una extensa literatura además de teorías bien elaboradas sobre cómo los seres humanos aprenden una nueva lengua y cómo se puede impulsar y acelerar este proceso y con qué herramientas. Y en este sentido también existen diferentes «escuelas», paradigmas y opiniones que compiten entre sí (Wigglesworth 2005). Ahora bien, el problema metodológico central es cómo la lexicografía debe enfocar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y la correspondiente construcción teórica que ya existe al respecto. ¿Puede sencillamente adoptar esta construcción teórica y desarrollarla aún más? ¿Debe construir su propia teoría en este campo? ¿O tiene que colocarse en una posición entre esos dos extremos? Las respuestas a estas preguntas son cruciales para la dirección en la cual se desarrollará la lexicografía de aprendizaje y dependen de la visión que cada uno tiene de la misma lexicografía, o sea si es una disciplina independiente, una subdisciplina de la lingüística o simplemente «arte y artesanía». Para la moderna teoría funcional que considera la lexicografía como una disciplina independiente que tiene una necesaria interacción con otras disciplinas no se puede, sin más, adoptar el instrumental de conceptos, teorías y métodos de aquellas. La lexicografía –y en este caso, la lexicografía de aprendizaje– tiene su propio sujeto y núcleo independientes que la separan de las demás disciplinas, por lo que debe desarrollar sus propios conceptos, teorías y métodos. En consecuencia, no se puede importar acríticamente los conceptos, teorías y métodos utilizados dentro de otras disciplinas, sino que se debe someterlos a un análisis crítico para determinar lo que debe rechazarse y lo que puede utilizarse y cómo esto, si lo hubiera, se

debe transformar y adaptar al mismo carácter de la lexicografía. En este sentido, el problema reside, por un lado, en que la lingüística ha producido muy poco que es de relevancia para una teoría de diccionarios de aprendizaje, y por otro lado, en que los lexicógrafos que se dedican a este tipo de diccionarios –y en la medida que procuran formular una teoría al respecto– han procedido de otra forma y se han inclinado hacia la lingüística. De cierto modo, la lexicografía de aprendizaje se encuentra en la misma situación como el lingüística danés Louis Hjelmslev en su famoso *Prolegomena* cuando, para desarrollar su teoría lingüística, tenía que dar la espalda a casi todos sus predecesores con la posible excepción de Saussure:

El objetivo se logra mejor olvidando, hasta cierto punto, el pasado y empezando de nuevo dondequiera que el pasado no haya contribuido con nada que se pueda aprovechar. Nos basamos en el material de experiencia de la investigación lingüística anterior que en su forma reinterpretada constituye la materia de la teoría lingüística. Nos adherimos explícitamente al pasado en los pocos puntos en los que los resultados, según nuestras informaciones, han sido logrados por otros antes de nosotros. (Hjelmslev 1943:8-9, trad. de ST)

Tal posición puede interpretarse como una expresión de *homo arrogatus* pero también puede interpretarse de forma positiva como una tentativa de liberar la mente para contemplar el mundo con nuevos ojos con miras a un desarrollo ulterior del pensamiento por lo que constituye el método general aplicado a continuación. Es especialmente ventajoso en este caso ya que 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.

Pocos investigadores están en desacuerdo con que el objetivo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sea la *capacidad lingüística*, es decir la habilidad de comunicar en esta lengua, leer, escribir, escuchar, hablar, y a veces, traducir entre esta lengua y la lengua materna. La precondition de la capacidad lingüística es el dominio del vocabulario y de la gramática de la lengua extranjera, a lo que se debe añadir por lo menos algún conocimiento de la cultura en la que se habla la lengua en cuestión.

La *capacidad* no constituye una categoría incorporada en la teoría lexicográfica general que hasta el momento sólo cuenta con dos otras categorías principales, o sea el *conocimiento* y la *comunicación* (Bergenholtz/Tarp 2003). Lo que caracteriza a los diccionarios como objetos de uso es que pueden cubrir necesidades de información mediante datos lexicográficos y que las informaciones extraídas de estos pueden utilizarse o para aumentar los *conocimientos* del usuario (funciones cognitivas) o para resolver problemas relacionados con la *comunicación* (funciones comunicativas). Por el contrario, las informaciones no pueden desembocar *directamente* en una mayor capacidad. Un ladrón no se convierte en un ciudadano cumplidor de la ley por ser reprendido severamente por el juez. Un periodista deportivo puede estar bien informado sobre un determinado ramo del deporte sin poder practicarlo él mismo. Hace falta algo más. Las informaciones deben internalizarse y tal internalización es única y varía de ámbito a ámbito. El aprendizaje lingüístico no constituye ninguna excepción. Por consiguiente, desde el punto de vista de la lexicografía no sólo es relevante examinar el proceso mediante el cual se desarrolla la capacidad lingüística sino también la relación entre capacidad lingüística, conocimientos lingüísticos y comunicación lingüística en lo que se refiere a una lengua extranjera, puesto que los diccionarios solamente pueden contribuir *indirectamente* a la capacidad lingüística si esta puede mediarse por la comunicación y los conocimientos lingüísticos que

constituyen los dos ámbitos donde la lexicografía es capaz de prestar asistencia *directa*.

El conocimiento lingüístico y la capacidad lingüística no suelen constituir dos categorías contrapuestas. Ha sido necesario volver al siglo de las luces para encontrar una contribución que exponga los dos conceptos y su relación mutua. En su libro *Der Junge Gelehrte* (El joven erudito), de 1747, el autor alemán Gotthold Ephraim Lessing describió una conversación entre el joven erudito Damis y su ingenuo, pero más realista sirviente Anton. La conversación, que sigue una tradición que también se conoce en la relación entre don Quijote y Sancho Panza, trata de las lenguas:

*Damis.* (...) Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Englisch, Italienisch – – das sind sechs Sprachen, die ich alle vollkommen besitze: und bin erst zwanzig Jahr alt!

*Anton.* Sachte! Sie haben eine vergessen; die deutsche – –

*Damis.* Es ist wahr, mein lieber Anton; das sind also sieben Sprachen; und ich bin erst zwanzig Jahr alt!

*Anton.* Pfui doch, Herr! Sie haben mich oder sich selbst zum besten. Sie werden doch das, daß Sie Deutsch können, nicht zu Ihrer Gelehrsamkeit rechnen? Es war ja mein Ernst nicht. – –

*Damis.* Und also denkst du wohl selber Deutsch zu können?

*Anton.* Ich? ich? nicht Deutsch! Es wäre ein verdammter Streich, wenn ich Kalmuckisch redete und wüßte es nicht.

*Damis.* Unter können und können ist ein Unterschied. Du kannst Deutsch, das ist: du kannst deine Gedanken mit Tönen ausdrücken, die einem Deutschen verständlich sind; das ist, die ebendie Gedanken in ihm erwecken, die du bei dir hast. Du kannst aber nicht Deutsch, das ist: du weißt nicht, was in dieser Sprache gemein oder niedrig, rauh oder annehmlich, undeutlich oder verständlich, alt oder gebräuchlich ist; du weißt ihre Regeln nicht; du hast keine gelehrte Kenntnis von ihr.

*Anton.* Was einem die Gelehrten nicht weismachen wollen! Wenn es nur auf Ihr “das ist” ankäme, ich glaube, Sie

stritten mir wohl gar noch ab, daß ich essen könnte.

*Damis.* Essen? Je nun wahrhaftig, wenn ich es genau nehmen will, so kannst du es auch nicht.

*Anton.* Ich? ich nicht essen? Und trinken wohl auch nicht?

*Damis.* Du kannst essen, das ist: du kannst die Speisen zerschneiden, in Mund stecken, kauen, herunterschlucken und so weiter. Du kannst nicht essen, das ist: du weißt die mechanischen Gesetze nicht, nach welchen es geschieht; du weißt nicht, welches das Amt einer jeden dabei tätigen Muskel ist; ob der Digastrikus oder der Masseter, ob der Pterygoideus internus oder externus, ob der Zygomatikus oder der Platysmamyodes, ob – –

*Anton.* Ach ob, ob! Das einzige Ob, worauf ich sehe, ist das, ob mein Magen etwas davon erhält und ob mir's bekommt. (...)

(Lessing 1747:8-9)

En este pasaje, Lessing distingue claramente entre la *mera capacidad lingüística*, o sea la habilidad de poder expresarse en una lengua, y el *sabio conocimiento de esa lengua*. Pocas personas que han aprendido su lengua materna durante la crianza y adolescencia tienen unos conocimientos sistemáticos y conscientes de esta lengua. Muchos no pueden, p.ej., explicar el significado preciso de las palabras individuales y formular las reglas gramaticales que usan correctamente sin darse cuenta. Lessing expone algo esencial cuando deja a Damis confundir a Anton porque este sólo *puede* hablar alemán pero no *sabe* nada de alemán. Podría, con el mismo derecho y lógica, haber dejado a Anton burlarse de Damis porque este sólo *sabía* algo de latín, griego, hebreo, francés, inglés e italiano pero difícilmente *podía* hablar todos estos idiomas extranjeros en el sentido de poder expresar todos sus pensamientos con soltura. Sin embargo, tal comentario no encajaría en el espíritu de un tiempo donde la confianza en que la información y el conocimiento podrían resolver y explicar todos los problemas y enigmas del mundo era casi ilimitada. De todos modos, estas reflexiones nos indican que el conocimiento lingüístico extranjero y la capaci-

dad lingüística extranjera, teóricamente, pueden existir de forma autónoma en cada ser humano puesto que una persona perfectamente puede tener unos conocimientos lingüísticos sin tener simultáneamente capacidad lingüística en tanto que otra persona puede tener capacidad lingüística sin tener, al mismo tiempo, conocimientos lingüísticos en lo que se refiere a una lengua extranjera. Pero ¿cuál es la relación entre conocimientos lingüísticos y capacidad lingüística? Por un lado es evidente que la condición previa para el conocimiento de una lengua dada es que por lo menos algunas personas hablen y entiendan esta lengua, es decir, la capacidad lingüística antecede, históricamente, el conocimiento lingüístico. Pero ¿el conocimiento lingüístico puede –como pensaba Lessing y otros grandes pensadores de su época– convertirse en capacidad lingüística de una persona dada? Y en caso afirmativo, ¿cómo tiene lugar este proceso? Para responder a esta pregunta, primero hay que examinar la relación entre el conocimiento lingüístico y la comunicación ya que es bien conocido que el aprendizaje de la lengua materna para la mayoría de las personas es un proceso espontáneo, es decir, sin conocimientos eruditos sobre esa lengua, en tanto que no se desarrolla aislado de la comunicación con otros seres humanos.

La base de la capacidad lingüística es el dominio del vocabulario y de la gramática de la lengua en cuestión. Durante la adquisición «natural» de la lengua materna se desarrolla la capacidad lingüística paralelamente a la asimilación del vocabulario y de la gramática. Al principio era la palabra. El niño escucha a los adultos y llega poco a poco a entender lo que se dice. A través de esta recepción se desarrolla la capacidad lingüística pasiva que constituye la condición previa de la comprensión y que se convierte en capacidad lingüística activa en la medida que el niño empieza a expresarse mediante palabras y oraciones. El desarrollo de la capacidad lingüística es, por lo tanto, simultáneamente un proceso pasivo y activo en el que la comunicación con otros seres humanos en la forma de recepción y producción juega un papel primordial. La capacidad lingüística es la precondition de la comunicación que, a

su vez, es la precondition de la capacidad lingüística. Esta compleja relación mutua puede ilustrarse de la siguiente manera:

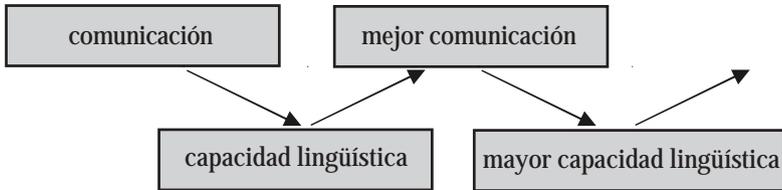


Figura 1: La relación entre la capacidad lingüística y la comunicación en la lengua materna

Desde el punto de vista de la lexicografía, la comunicación es el elemento mediador a través del cual las informaciones que se sacan de los diccionarios pueden convertirse en capacidad lingüística. Si una persona con cierto nivel lingüístico tropieza con problemas en la comprensión y producción de un texto en la lengua materna, estos pueden resolverse consultando un diccionario de recepción o de producción y la comunicación acertada que resulta de tal consulta puede repercutir en la capacidad lingüística que es precondition fundamental de cualquier comunicación acertada. Sin embargo, se debe recalcar que tal repercusión es una posibilidad y no una necesidad ya que *»not everything looked up is 'learnt' in this full sense«* (Scholfield 1999). Esta posible relación entre la consulta lexicográfica y la capacidad lingüística con la comunicación como elemento mediador puede ilustrarse de la siguiente manera:



Figura 2: La relación entre consulta lexicográfica, comunicación y capacidad lingüística en la lengua materna

En principio, la adquisición de una lengua extranjera puede realizarse según el mismo método descrito más arriba, o sea, espontáneamente, mediante el aprendizaje «natural». Pero también puede realizarse como un proceso dual en el que el entrenamiento de la capacidad en la lengua extranjera mediante la comunicación tiene lugar paralelamente a un estudio consciente del vocabulario y de las estructuras gramaticales de aquella lengua. Entre el vocabulario y la gramática existe una compleja relación dialéctica en la que las palabras constituyen lo fundamental y la gramática lo derivado. Las palabras, por aisladas y sin gramática, son estériles y sólo adquieren vida a través de la gramática que constituye su forma de existencia. De forma similar, la gramática sin palabras constituye un sistema vacío y abstracto ya que la gramática únicamente existe a través de las palabras. Sin embargo, en la teoría lingüística pueden separarse y examinarse por separado mediante el método de abstracción en tanto que los conocimientos que resultan de tal análisis, de forma análoga, pueden transmitirse durante el estudio de una lengua extranjera por medio de la enseñanza o el autoestudio de libros de texto y gramáticas, o a través de consultas lexicográficas. El conocimiento lingüístico que surge de esta manera no es capacidad lingüística. Para transformarse en capacidad, el conocimiento lingüístico debe internalizarse lo que se hace con la comunicación como elemento mediador. Sobre la base de la capacidad lingüística que ya tiene y un pensamiento intencional, el estudiante de idiomas puede, en una situación de comunicación, aprovechar el conocimiento lingüístico adquirido para codificar o decodificar un texto y, de tal forma, activar nuevas palabras y fenómenos gramaticales que, a su vez, repercuten en la capacidad lingüística aumentándola con miras a una mejor comunicación en el futuro. Este proceso sumamente complejo queda ilustrado en la figura 3:

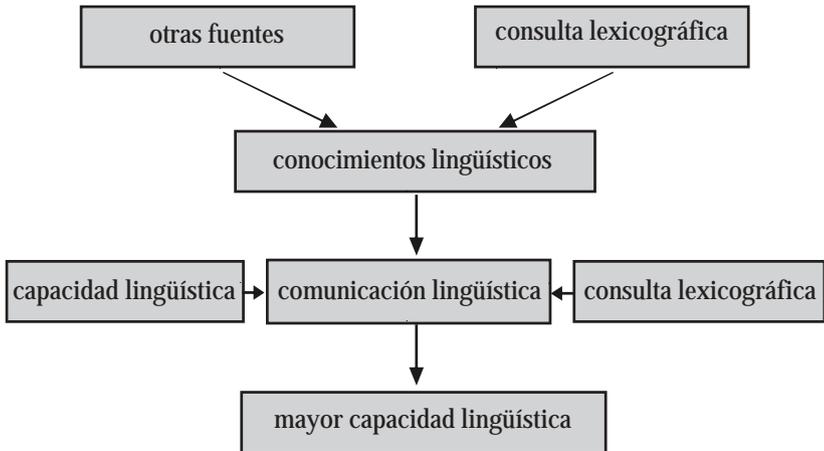


Figura 3: El proceso de adquisición de una lengua extranjera en una perspectiva lexicográfica

En este proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los diccionarios puede prestar servicio a dos niveles: *indirectamente* al facilitar conocimientos sobre su vocabulario y gramática en relación con un estudio intencional de la lengua en cuestión, y *directamente* al facilitar informaciones que pueden aprovecharse para resolver problemas específicos durante el mismo proceso de comunicación, es decir en relación con la recepción y producción de textos (y traducción en la medida que tenga lugar). Es sobre la base de esta relación general entre la lexicografía y el proceso de adquisición de una lengua extranjera que se puede desarrollar una teoría general de los diccionarios de aprendizaje y las funciones que pueden desempeñar.

### Tipologización lexicográfica del usuario potencial

Los estudiantes de una lengua extranjera constituyen los usuarios potenciales de los diccionarios de aprendizaje. Para proceder

en la elaboración de una teoría general de la lexicografía de aprendizaje es necesario establecer los criterios para la tipologización de este grupo de usuarios potenciales y, sobre esta base, llegar a un mejor conocimiento de sus características desde el punto de vista de la lexicografía. Tarp (2006) ha propuesto los siguientes doce criterios que tienen que ver tanto con las cualidades lingüísticas y culturales como con las condiciones generales en las que tiene lugar el proceso de adquisición de una lengua extranjera:

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?

Las respuestas a todos estas preguntas tienen importancia para llegar a un mejor conocimiento de la características del grupo usuario necesarias para concebir y producir un diccionario de aprendizaje específico. Sin embargo, no influyen con el mismo peso. Más importantes son la lengua materna del usuario potencial (para soluciones bilingües) y el grado de dominio de la lengua extranjera. A continuación se procede a discutir los criterios lexicográficamente

relevantes para tipologizar el grupo usuario según su grado de dominio de la lengua extranjera.

### La capacidad lingüística del usuario potencial

Para la gran mayoría de las personas, la adquisición de una lengua extranjera es un proceso que dura toda la vida. Es más bien una excepción que algunos llegan a dominar una segunda lengua al mismo nivel que la lengua materna, pero salvo estas pocas excepciones la mayoría de estudiantes de idiomas se encuentran en algún punto en una línea ascendente de capacidad lingüística en la lengua extranjera lo que se puede ilustrar de la siguiente manera:

capacidad lingüística  
en la lengua extranjera

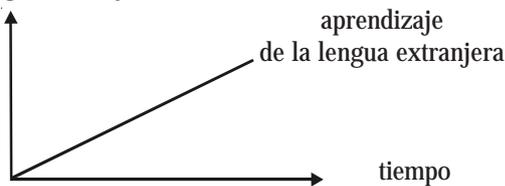


Figura 4: Escala de aprendizaje de una lengua extranjera

Desde este punto de vista, el proceso de adquisición de una lengua extranjera puede considerarse como un continuo en el que los cambios cuantitativos se transforman en cambios cualitativos. Por lo tanto, la línea verdadera será más bien una curva que se va aproximando cada vez más al «objetivo final» y que, además, se caracterizará por varias curvaturas cuando el proceso se realiza a diferentes velocidades, y en la que tampoco se puede excluir retrocesos, p.ej. por la inactivización temporal de la lengua extranjera. Pero aparte de estas desviaciones naturales queda claro que el proceso puede subdividirse en tantas fases y subfases que se consideren necesarias para el análisis específico. A nivel general, los lin-

güistas y los didácticos suelen distinguir entre tres niveles de estudiantes de idiomas, o sean los principiantes, los de nivel intermedio y los de nivel avanzado. Esta reducción de la cantidad de tipos principales es de fácil manejo aunque a veces se basa en criterios esquemáticos como la cantidad de horas o años de enseñanza. Muchos investigadores de la lexicografía han importado estos criterios de la didáctica de forma acrítica. Wingate (2002), por ejemplo, define un estudiante intermedio (*intermediate learner*) como un estudiante que ha tenido por lo menos 450 horas de clase y un avanzado (*advanced learner*) como un estudiante que ha tenido más de 800 horas. Sin embargo, un análisis efectuado por la misma Wingate indica el problema, pues en su libro – y después de hacer un análisis cuantitativo de los «fuertes» (*high verbal*) y los «débiles» (*low verbal*) dentro del grupo intermedio de estudiantes chinos de alemán que para la comprensión de un texto alemán han utilizado, respectivamente, dos tipos diferentes de explicaciones en alemán, las llamadas «nuevas definiciones» inspiradas en el *Collins Cobuild English Dictionary*, y las «tradicionales» del *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (LGDaF)– concluye:

High verbal ability students are on the threshold of being able to use a monolingual dictionary in the style of the new definitions, which is linguistically not as difficult as the LGDaF, while the weaker students at this proficiency level are not yet ready to use even this more user-friendly type of monolingual dictionary. (Wingate 2002:209-210)

En realidad, la conclusión que Wingate saca –pero no problematiza– es que no hay una diferencia cualitativa entre las necesidades lexicográficas de los principiantes y las de la mayoría de los estudiantes definidos por ella como de nivel intermedio ya que todos necesitan diccionarios bilingües para entender un texto alemán aunque los más «fuertes» están próximos a (*on the threshold of*) poder utilizar un diccionario monolingüe con explicaciones en

esta lengua extranjera. Tal conclusión puede ser sumamente interesante para la didáctica que tiene que recomendar un tipo específico de diccionario para los estudiantes de un determinado nivel. Pero desde el punto de vista de la lexicografía de aprendizaje apenas tiene relevancia pues lo que le interesa –o debe interesar– a la lexicografía son los cambios cualitativos que cambien el carácter de las soluciones lexicográficas que corresponden a las necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios. Y estas necesidades y soluciones no van en función de un diccionario de aprendizaje en general, sino que en función de cada una de las situaciones extra-lexicográficas en que se encuentren los diferentes tipos de usuarios potenciales en el momento de surgir una necesidad lexicográficamente relevante.

Para cada punto nodal –es decir, para cada cambio cualitativo desde el punto de vista de la lexicografía– en el proceso de adquisición de una lengua extranjera corresponde una diferente –o por lo menos, la posibilidad de una diferente– solución lexicográfica: monolingüalidad o bilingüalidad, vocabulario controlado e ilimitado, estructuras gramaticales complejas o sencillas, etc. Por ejemplo, cuando un estudiante empieza a producir oraciones sencillas directamente en la lengua extranjera, o sea, sin pensarlas antes en su lengua materna, es posible –y a veces didácticamente necesario– concebir un diccionario de producción basado en un listado de palabras de la lengua extranjera. Cuando un estudiante es capaz de entender explicaciones sencillas escritas en la lengua extranjera, es posible –y a veces didácticamente necesario– concebir diccionarios monolingües de recepción, etc. Ya se ha comentado que el espacio de este artículo no permite extenderse en todo el necesario análisis del problema, pero con referencia a la discusión en Tarp (2006) que mantiene la distinción entre tres grupos de usuarios según su nivel de capacidad lingüística se puede indicar algunas conclusiones relativas a la recepción y producción de textos en la lengua extranjera:

Recepción de textos escritos en la lengua extranjera

1. *Principiantes*: los estudiantes que precisan explicaciones escritas en su lengua materna.
2. *Nivel intermedio*: los estudiantes que pueden entender explicaciones sencillas en la lengua extranjera y basadas en un vocabulario reducido, p.ej. 3.000 palabras.
3. *Nivel avanzado*: los estudiantes que son capaces de entender explicaciones complejas en la lengua extranjera.

Producción de textos en la lengua extranjera

1. *Principiantes*: los estudiantes que solamente pueden producir textos en la lengua extranjera pensándolas primero en su lengua materna.
2. *Nivel intermedio*: los estudiantes que, hasta cierto grado, piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera, pero que en otras situaciones precisan pasar por su lengua materna.
3. *Nivel avanzado*: los estudiantes que principalmente piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera. Esta graduación de los estudiantes de idiomas en tres niveles que se relacionan con cada situación extra-lexicográfica rompe con las reflexiones tradicionales dentro del pensamiento lexicográfico y muestra, a su vez, la necesidad de que la lexicografía desarrolle sus propios conceptos independientes frente a otras disciplinas como la lingüística y la didáctica. De ella se pueden sacar tres conclusiones importantes. La primera es que no se pueden concebir diccionarios de aprendizaje en general ya que deben graduarse según el grado de dominio de la lengua extranjera. La segunda es que tampoco se pueden concebir diccionarios generales de aprendizaje para los tres grupos de estudiantes, sino que se debe especificar la situación en la que pueden utilizarse, o sea la producción, la recepción, etc. La tercera y más importante conclusión es que los diccionarios de aprendizaje, aunque varias de las funciones mencionadas pueden combinarse en el marco de un solo diccionario, deben concebirse como un sistema de diccionarios o soluciones donde el estudiante concreto a lo

largo del proceso de adquisición de una lengua extranjera utiliza, por turno y alternativamente, uno u otro diccionario.

### **Bibliografía**

BERGENHOLTZ, Henning / Ilse Cantell / Ruth Vatvedt Fjeld / Dag Gundersen/ Jón Hilmar Jónsson / Bo Svensén (1997): *Nordisk leksikografisk ordbok*. (Skrifter utgitt av Nordisk forening for leksikografi. Skrift nr. 4). Oslo: Universitetsforlaget.

BERGENHOLTZ, Henning / Sven Tarp (2002): Die moderne lexikographische Funktionslehre. Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen, die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen. *Lexicographica*, no. 18, 2002. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pág. 253-263.

BERGENHOLTZ, Henning / Sven Tarp (2003): Two opposing theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes, Journal of Linguistics*, nr. 31. Aarhus: Aarhus School of Business, pág. 171-196

BERGENHOLTZ, Henning / Sven Tarp (2005): Wörterbuchfunktionen. En: Irmhild Barz/Henning Bergenholtz/Jarmo Korhonen (red.): *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang, pág. 11-25.

HARTMANN, Reinhard Rudolf Karl (1989): The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching. En: Franz Josef Hausmann / Oskar Reichmann / Herbert Ernst Wiegand / Ladislav Zgusta (red.): *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography, First Volume*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pág. 181-189. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, band 5.1.*)

HARTMANN, R.R.K. / Gregory James (1998): *Dictionary of Lexicography*. London, New York: Routledge.

HAUSMANN, Franz Josef (1977): *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer.

HAENSCH, G. / L. Wolf / S. Ettinger / R. Werner (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

HERBST, Thomas (1990): Dictionaries for Foreign Language Teaching: English. En: Franz Josef Hausmann / Oskar Reichmann / Herbert Ernst Wiegand / Ladislav Zgusta (red.): *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography, Second Volume*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pág. 1379-1385. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, band 5.2.*)

HERNÁNDEZ, Humberto Hernández (1998): La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. I: María Teresa Fuentes Morán / Reinhold Werner (red.): *Lexicografías iberorománicas: problemas, propuestos y proyectos*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana og Vervuert, pág. 49-79.

HJELMSLEV, Louis (1943): *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse. Festskrift udgivet af Københavns Universitet i Anledning af Universitetets Aarsfest november 1943*. Copenhagen: Bianco Lunos Bogtrykkeri.

LESSING, Gotthold Ephraim (1747): *Der Junge Gelehrte*. Stuttgart: Reclam 1965.

KROMANN, Hans-Peder / Theis Riiber / Poul Rosbach (1984): Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie. En: Herbert Ernst Wiegand (red.): *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie V*. Hildesheim/New York: Olms, pág. 159-238. (= *Germanistische Linguistik 3-6/1984*).

KROMANN, Hans-Peder / Theis Riiber / Poul Rosbach (1992): Principles of Bilingual Lexicography. En: Franz Josef Hausmann / Oskar Reichmann / Herbert Ernst Wiegand / Ladislav Zgusta (red.): *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography, Third Volume*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pág. 2711-2728. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, band 5.3.*)

LANDAU, Sidney (1984): *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. New York: Schribner Press

MEIER, Hans H. (2003): Lexicography as applied linguistics. En: R.R.K. Hartmann (red.): *Lexicography. Critical Concepts III*. London/New York: Routledge, pág. 307-318.

SCERBA, Lev V. (1940): Towards a General Theory of Lexicography. *International Journal of Lexicography. Volume 8. Number 4, 1995*. Oxford: Oxford University Press, pág. 315-350.

SCHOLFIELD, Phil (1999): Dictionary Use in Reception. *International Journal of Lexicography. Volume 12. Number 1, 1999*. Oxford: Oxford University Press, pág. 13-34.

TARP, Sven (2006): *Leksikografien i grænselandet mellem viden og ikke-viden. Generel leksikografisk teori med særlig henblik på lærerleksikografi*. Tesis doctoral. Aarhus: Centre for Lexicography.

WIEGAND, Herbert Ernst (1977): Nachdenken über Wörterbücher. Aktuelle Probleme. En: Günther Drosdowski, Helmut Henne, Herbert E. Wiegand: *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut, pág. 51-102.

WIEGAND, Herbert Ernst (1998): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband*. Berlin/New York: de Gruyter.

WIGGLESWORTH, Gillian (2005): Current approaches to researching second language learner processes. *Annual Review of Applied Linguistics. Volume 25*. New York: Cambridge University Press, pág. 98-111.

WINGATE, Ursula (2002): *The Effectiveness of Different Learners Dictionaries: An Investigation into the Use of Dictionaries for Reading Comprehension by Intermediate Learners of German*. Tübingen: Niemeyer. (= *Lexicographica Series Maior 112*)

ZÖFGEN, Ekkehard (1994): *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Tübingen: Niemeyer. (= *Lexicographica Series Maior 59*)