

https://doi.org/10.18485/analiff.2026.38.ns_hw.281'243
37.091.3::811.134.2
811.134.2'374

El trabajo heroico de los lexicógrafos y la realidad actual en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (investigación-acción)

Marijana R. Aleksić Milanović*

Universidad de Belgrado, Facultad de Filología, Departamento de Estudios Ibéricos

 <https://orcid.org/0009-0001-4240-9870>

Palabras clave:

heroicidad de lexicógrafos, lexicografía bilingüe, competencia lexicográfica del usuario, uso de diccionarios, enseñanza-aprendizaje de ELE, IA en enseñanza-aprendizaje

Resumen

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras los diccionarios han atravesado diferentes fases: períodos en los que eran una herramienta imprescindible y otros en los que su uso se consideraba perjudicial porque se creía que obstaculizaban la fluidez. El conocimiento de que el enfoque comunicativo en su concepción original llevaba al alumno a una producción fluida, pero no necesariamente gramaticalmente correcta, allanó el camino para el desarrollo de otros métodos y la vuelta a los diccionarios. No obstante, su uso suele darse por sentado y, en consecuencia, el desarrollo de la competencia lexicográfica no recibe suficiente atención en la enseñanza de lenguas. En este trabajo se analiza la actitud de los estudiantes de Filología Hispánica de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado hacia el uso de los recursos lexicográficos. Participaron 63 estudiantes del segundo curso y, dada la orientación práctica del tema, el estudio se llevó a cabo siguiendo la metodología de investigación-acción. Los participantes rellenaron una encuesta cuyos resultados sugieren que muchos alumnos no utilizan diccionarios (o los utilizan poco) porque recurren a otras herramientas. A la vista de estos hallazgos, se realizó una tarea con el objetivo de propiciar el empleo de los diccionarios para fomentar la autonomía del estudiante en este ámbito. Se concluye que es erróneo asumir que los estudiantes saben cómo y qué diccionarios usar, por lo que es necesario guiarlos a lo largo del proceso del desarrollo de la competencia lexicográfica. Por último, se destaca la importancia de tener en cuenta la diversidad lingüística de los alumnos. Por consiguiente, además de los diccionarios monolingües destinados al uso estudiantil, se recomienda el manejo de los bilingües que combinan el español con cualquier idioma del que el alumno se sirva, independientemente de si es su lengua materna. (примљено: 13. маја 2026; прихваћено: 4. јула 2026)

1. El uso del diccionario en la enseñanza-aprendizaje de una L2: planteamiento del problema

Tal y como apunta Nied Curcio (2022: 72), con la aparición del enfoque comunicativo se solía disuadir al alumno de utilizar los diccionarios, ya que su manejo se oponía a la idea central que sustentaba este método: demasiada preocupación por la corrección perjudicaba la fluidez. Sin embargo, con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el estatus de los diccionarios en la enseñanza-aprendizaje cambió y su uso se permitía de nuevo. Así, hace más de dos décadas Ruhstaller advertía: «Existe hoy día unanimidad en cuanto a que el diccionario es un instrumento indispensable en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y que el alumno debe saber manejarlo para sacarle todo el provecho posible» (2005: 86). Hasta hoy esta premisa, en su esencia, no ha cambiado, pero parece ser algo que se sobreentiende y, por consiguiente, no suele ser el foco de atención en la enseñanza: los docentes por defecto suponen que el estudiante sabe cómo emplear el diccionario y que lo hace, aunque la realidad puede ser otra.

En las últimas dos décadas los diccionarios se han vuelto mucho más accesibles gracias a su disponibilidad en línea: la consulta es más rápida y más fácil que con un diccionario impreso. Aun así, Nied Curcio subraya: «it must be noted that dictionaries and lexicographic online resources and applications are still neglected in foreign language teaching» (2022: 72). Suponemos que la razón estriba en que la rapidez que conlleva la vida contemporánea aumenta día a día, por lo que, en la actualidad, ni siquiera ese acceso rápido que proporcionan los diccionarios en línea parece satisfacer al alumno corriente: los estudiantes suelen reclamar una solución aún más inmediata al problema al que se enfrentan. En concreto, hemos podido advertir que, cuando se les pide que utilicen diccionarios en línea en clase, con frecuencia recurren a traductores automáticos u otras formas de inteligencia artificial o incluso simplemente introducen la palabra en un navegador y así averiguan su significado. A pesar de que estas herramientas son cómodas y les permiten resolver su consulta muy rápidamente, de este modo los estudiantes centran su atención únicamente en el significado de la palabra. Un buen diccionario, por el contrario, ofrece mucho más que el simple significado.

Además de la rapidez, otra posible razón por la que no suelen recurrir a los diccionarios puede ser la falta de competencia para utilizarlos. No es suficiente que el diccionario sea de calidad, sino que, como recalca Pejović (2020a: 346), es necesario que el alumno posea ciertas competencias para poder aprovechar su contenido al máximo. Por sencilla que parezca la tarea, los estudiantes no son por defecto hábiles en el uso de los diccionarios y, aunque son nativos digitales, tampoco son expertos en la utilización de los recursos lexicográficos electrónicos en particular. Sin embargo, estos conocimientos y destrezas se pueden adquirir mediante la práctica y la orientación adecuada.

Por todo ello, consideramos que hay tres aspectos que destacan por su importancia respecto al uso de los diccionarios en la enseñanza-aprendizaje:

la competencia lexicográfica del usuario y, con respecto a la elección del tipo de diccionario, su finalidad y el número de lenguas que incluye.¹

1.1. Criterio de finalidad

Los diccionarios definitorios no son la primera opción a la que un alumno debe recurrir: los de uso y de aprendizaje, además de ayudarlo a entender el significado del lema, le guían hacia la producción de enunciados correctos proporcionando información sobre el régimen, las coocurrencias léxicas, los modismos, las restricciones, etc. (Haensch/Omeñaca, 2004: 33, 156–158). Así, Pejović (2018) señala que un buen diccionario debe propiciar el desarrollo de la competencia léxica, proveyendo al usuario de suficiente información acerca de la colocabilidad² de la palabra. Las coocurrencias léxicas suelen ser impredecibles para el alumno, lo que pone de manifiesto la importancia de proporcionar combinaciones frecuentes. Toda esa información puede transmitirse mediante ejemplos: por eso, la utilidad de un diccionario para el aprendiz de una segunda lengua radica en el ejemplo de uso, cuyo contexto debe ser pertinente e interpretable. En palabras de Szende: «A well-chosen example, referring to a possible and actual situation, will give the user the educational ‘push’ he needs» (1999: 226). Rascón Caballero, quien analiza con detalle la importancia del ejemplo en un diccionario, sobre todo bilingüe, también remarca lo siguiente:

The example is an essential component of a dictionary of any language, especially of one intended to help learn and master a language. It not only helps the user to understand the lemmatized lexical unit but also shows how to use it. [...] The example gives the word back ‘to life’ and often serves as a sample, a pattern, or a model that enables the users to generalize and produce other sequences of words in the language being learned. (2024: 1)

1.2. Criterio del número de lenguas

La insistencia del profesorado en el uso de diccionarios monolingües quizás puede deberse a dos motivos: la calidad de los diccionarios bilingües y la convicción de que la lengua materna perjudica el aprendizaje de un segundo idioma y, por lo tanto, no tiene cabida en el aula.

Zgusta en su momento escribía que los diccionarios bilingües solían ser más breves y como tales podían ser adecuados solo para los principiantes: «a yet smaller general dictionary of the standard national languages seems to be useful [...] only if it is planned and worked out as a special pedagogical tool for the absolute beginner

- 1 Existen diferentes criterios para clasificar los diccionarios según su propósito, contenido y forma. Los que comparten todas las tipologías (p. ej. Porto Dapena, 2002; Šipka, 2006) son los del número de lenguas y de la finalidad, aunque se denominan de forma diferente según la tipología. Los dos criterios mencionados son probablemente los más tratados en la bibliografía en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.
- 2 La colocabilidad es «la particularidad de algunas palabras para formar combinaciones léxico-semánticas restringidas, que se caracterizan por ser estables, habitualizadas y típicas, parcialmente composicionales, fijadas en la norma» (Pejović, 2010: 13).

who learns the language» (1971: 220). En relación con esta idea, no se trata solamente de que los diccionarios de menor tamaño tengan menos entradas, sino de que los diccionarios básicos, de tamaño reducido, típicamente ofrecen solamente la traducción y poca información más, si es que aparece alguna. A pesar de que los alumnos inexpertos en la consulta del diccionario busquen tal vez únicamente el significado del lexema, el diccionario de calidad, es decir, el que de verdad sirve al estudiante extranjero, tiene que proveer al usuario de mucha información más (indicaciones gramaticales, colocacionales, pragmáticas, etc.), siendo el ejemplo de uso lo imprescindible. Por otra parte, si se toman en consideración las obras lexicográficas bilingües de mayor extensión, muchos diccionarios actuales han conseguido ese objetivo. Según la investigación de Rascón Caballero, la calidad de muchos diccionarios bilingües en general ha mejorado hasta la fecha: «While many foreign language teachers insist that to speak and write in English the learner must use monolingual dictionaries, bilingual dictionaries have always been extremely popular, and their quality has continuously improved» (2024: 10).

La presencia indeseada de la lengua materna en el aula de L2 es, tal y como ya hemos mencionado, el segundo factor que lleva a evitar el uso de un diccionario bilingüe: «A las opiniones críticas ante el diccionario bilingüe subyace a menudo la convicción de que la presencia de la L1 en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras es negativa y su influencia forzosamente dañina» (Ruhstaller, 2005: 88). Así, Hernández Hernández puntualiza que el diccionario bilingüe «presenta, entre otras limitaciones, el constante ejercicio de traducción que exige y que dificulta la libre expresión creativa del estudiante en la segunda lengua que está aprendiendo» (2000: 96). Por eso, Hernández Hernández (2000: 96) recomienda el uso de un diccionario bilingüe solamente en el nivel básico; luego, en el nivel intermedio, uno monolingüe destinado a los extranjeros y, en el avanzado, uno monolingüe general. No obstante, la lengua materna, aunque no se use en clase, sigue influyendo en el aprendizaje de la L2. Así, Ruhstaller prosigue señalando: «[p]ero es innegable que la lengua materna constituye de forma ineludible y constante el punto de referencia en el aprendizaje y el uso» (2005: 88). De todo eso se desprende que, aunque en el uso de la lengua materna algunos autores perciben lo perjudicial, otros ven el potencial que puede contribuir positivamente al aprendizaje del idioma en cuestión.

1.3. Competencia lexicográfica del usuario

Además de que el diccionario debe ser de calidad, es indispensable que el estudiante sepa cómo utilizarlo (Pejović, 2020a: 346). Allí es donde se refleja el papel del profesor. Kostić-Tomović (2017: 19) define la competencia lexicográfica de la siguiente manera: «Leksikografska korisnička kompetencija nije ništa drugo do sposobnost delotvorne i brze upotrebe rečnika radi pronalaženja potrebne informacije o značenju ili o nekim drugim svojstvima leksema».³ Para que el estudiante la

3 «La competencia lexicográfica del usuario no es otra cosa que la capacidad de utilizar un diccionario de forma eficaz y rápida para encontrar la información necesaria sobre el significado u otras propiedades de un lexema» (Kostić-Tomović, 2017: 19). [Traducción propia]

desarrolle, es necesario hacerle ver que los diccionarios no sirven exclusivamente para comprobar el significado del lexema, una idea bastante extendida entre los estudiantes, y enseñarle: a) a reconocer el tipo del problema con el que se está enfrentando (por ejemplo, la combinatoria sintáctica o léxica); b) en qué tipo de diccionario puede encontrar la solución a la problemática, ya que «para un usuario es importante saber qué (tipos de) diccionarios tiene a su disposición, para poder elegir el o los que mejor respondan a sus necesidades» (Pejović, 2020b: 115); y c) cómo descodificar la información del diccionario eficazmente (véase Kostić-Tomović, 2017: 19–25).

Los tres aspectos mencionados pueden enseñarse de manera intencional. No obstante, la investigación de Nied Curcio (2022: 73) recoge que los profesores de lenguas extranjeras normalmente están convencidos de que los nativos digitales saben manejar las aplicaciones en línea mejor que ellos y, como resultado, no enseñan cómo usar los diccionarios. Su revisión bibliográfica revela que muchos usuarios no son capaces de manejar diccionarios debidamente y que muchas veces ni siquiera prestan atención a la información metalingüística: «These results are certainly also due to the fact that the majority of foreign language learners have not previously received instruction or training in the use of dictionaries» (Nied Curcio, 2022: 76).

2. Objeto de estudio, objetivos y métodos

La investigación se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del año académico 2025/2026 con los estudiantes del segundo curso de Filología Hispánica de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, en la asignatura *Lengua española contemporánea G-3*, que se corresponde con el nivel B1.1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Aventuramos las hipótesis de que: a) dichos estudiantes, en general, hacen poco uso de los diccionarios, optando, sobre todo, por *Google Translate* y la inteligencia artificial en lugar de un diccionario; y, en particular, cuando sí emplean los diccionarios, suponemos que: b) optan preferiblemente por los bilingües; c) y usan más los en línea que los impresos. Justificamos la elección del tema con el hecho de que se trata de un estudio profundo de la lengua dado el contexto: estudios filológicos universitarios, por lo que las herramientas digitales actuales deben acompañar las obras lexicográficas existentes y no sustituirlas. Los estudiantes de Filología Hispánica de Belgrado cursan la asignatura *Lexicografía de la lengua española* en el último cuatrimestre de los estudios de grado, en la que adquieren unos conocimientos sustanciales en la temática. No obstante, consideramos que los conocimientos prácticos alcanzados en las asignaturas prácticas de la lengua deberían construir la piedra angular para una posterior profundización teórica.

Además de probar la hipótesis, nuestro objetivo fue buscar vías para fomentar el uso de los diccionarios en la enseñanza-aprendizaje. El estudio se llevó a cabo siguiendo la metodología de investigación-acción, puesto que este enfoque metodológico está orientado principalmente a la práctica. Su cometido es buscar

soluciones aplicables a situaciones reales: «Community-based action research is a collaborative approach to inquiry or investigation that provides people with the means to take systematic action to resolve specific problems» (Stringer, 1999: 17). La investigación-acción supone partir de un problema práctico concreto, diseñar un plan de acción, observar los resultados y, si se considera necesario, adaptar los pasos implementados: así, las fases de la investigación son cíclicas y, como tales, se entrelazan (Stringer, 1999: 17–20).

Dividimos la investigación en tres fases. En la primera se buscaba conocer, a través de una encuesta, las opiniones de los estudiantes sobre el uso de los recursos lexicográficos: si los utilizaban, cuánto, en qué situaciones y cuáles; e indagar, en concreto, en qué medida y en qué forma los usaron durante el primer curso de sus estudios. La segunda fase suponía aplicar una tarea didáctica cuyo fin fue, en general, un uso más amplio y autónomo de los diccionarios por parte de los estudiantes y, en particular, la exploración de los recursos lexicográficos que tenían a su disposición, la familiarización con los distintos tipos de diccionarios y la comprensión de las múltiples funciones que los diccionarios podían desempeñar. La última fase consistía en la evaluación de la actividad por parte de los estudiantes.

3. La primera fase de la investigación

La encuesta de la primera fase se realizó con 55 estudiantes del segundo curso en la primera clase de la asignatura *Lengua española contemporánea G-3* del curso académico 2025/2026.

Más de la mitad de los estudiantes admite que durante el primer curso utilizaron los diccionarios poco o nunca: el 23,6% de los encuestados (13 estudiantes) opta por la opción *nunca o casi nunca* y el 41,8% (23 estudiantes) marca *con poca frecuencia*. En cambio, el 25,5% de los participantes (14) afirma que los utilizaban *a veces* y el 9,1% (5) lo hacía *cada vez que estudiaban español*. No obstante, en cuanto a la pregunta sobre qué diccionarios en concreto habían utilizado hasta el momento, muchos de los alumnos que aseveran que empleaban los diccionarios de vez en cuando no pueden concretizar ninguna obra lexicográfica: dan unas respuestas vagas de tipo «no puedo recordar», «no puedo acordarme del nombre», «diccionario español-serbio», «un diccionario bilingüe», «diccionario en línea», o incluso nombran *Google Translate*, las herramientas de inteligencia artificial y los navegadores, donde simplemente teclean «palabra X significado». Este último detalle apunta a que algunos ni siquiera diferencian entre un diccionario y una herramienta de traducción automática. Entre los diccionarios que se mencionan figuran: *WordReference*, *Collins Dictionary*, *SpanishDictionary.com*, *Diccionario de bolsillo Lingea*, *Diccionario español-serbio/serbio-español Jasen*.

El 67,3% de los encuestados se decide por la opción *Utilizo con más frecuencia Google Translate, ChatGPT u otros chatbots de IA que los diccionarios*, mientras que el resto de los participantes (32,7%) afirma lo contrario. La gran mayoría usa herramientas digitales en lugar de las obras lexicográficas por lo menos algunas veces: solamente 4 encuestados (7,3%) no utilizan nunca ni *Google Translate* ni los chatbot de IA, lo que indica una fuerte dependencia de recursos digitales.

Por lo que atañe a los tipos de diccionarios, el 81,8% prefiere los bilingües a los monolingües (18,2%), dato que no sorprende porque hay muchas investigaciones que llegan al mismo resultado (véase p. ej. Markič/Pihler, 2005; Ruhstaller, 2005; Nied Curcio, 2022; Rascón Caballero, 2024: 11–12). Lo que sí resulta particularmente llamativo es el alto porcentaje de los estudiantes que optarían por los diccionarios impresos: el 41,8% frente al 58,2%, que prefiere los diccionarios en línea.

Estos resultados corroboran las dos primeras hipótesis: a) en el caso de los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Belgrado, el uso de los productos lexicográficos se ve afectado por el desarrollo de la tecnología inteligente y otras herramientas digitales; y b) cuando sí consultan los diccionarios, los bilingües son los preferidos. Respecto a la tercera hipótesis, no podemos asegurar que los alumnos en general prefieran los diccionarios en línea a los impresos: a pesar de que la mayoría sí se decide por los diccionarios digitales (58,2%), el porcentaje de los estudiantes a los que les gusta más hojear un diccionario sigue siendo bastante alto (41,8%). Este último dato llama la atención porque no está en concordancia con la idea de que los alumnos de hoy en día están en busca de una salida fugaz que les satisface momentáneamente, lo que sugiere el hecho de que prevalece el uso de los sistemas tecnológicos inteligentes.

Los hallazgos de esta encuesta nos instaron a revisar la posición del diccionario en la enseñanza-aprendizaje actual. Los resultados, por un lado, van de la mano con la época actual, pero, por el otro, reflejan el hecho de que el uso de los diccionarios debe enseñarse y que es erróneo suponer que los estudiantes por defecto los utilizan, así como que saben cómo emplear los recursos lexicográficos y a cuáles recurrir. De ahí se concluye que es necesario guiarlos a lo largo del proceso de adquisición de conocimientos en este ámbito y concienciarlos sobre los múltiples beneficios que ofrece un diccionario.

4. La segunda fase de la investigación

En la segunda fase de la investigación a los estudiantes se les asignó una tarea que consistía en elaborar un glosario a lo largo del cuatrimestre y presentarlo en clase. El cometido principal del proyecto fue propiciar el uso de diccionarios para fomentar la autonomía del estudiante en esta área: se pretendía que conocieran y que se familiarizaran con la mayor cantidad posible de diccionarios diferentes. Además, la tarea también tenía otro objetivo secundario: seleccionar y organizar vocabulario (en este caso, intermedio) relacionado con un tema específico, lo que suponía buscar información sobre el uso (registro, frecuencia, región), buscar información gramatical y colocacional, presentar la familia léxica, los sinónimos y antónimos, etc. Así, esta tarea a primera vista parece simple, pero puede llegar a presentar bastante complejidad según se vayan añadiendo subtareas adicionales. De este modo, se puede adaptar a diferentes niveles y contextos.

Los estudiantes elegían uno de los temas ofrecidos, extraídos de las unidades del manual con el que se trabaja en la asignatura *Lengua española contemporánea G-3, Aula Internacional Plus 3*. Se podía elaborar más de un glosario con el mismo tema,

pero sin repetir las unidades léxicas incluidas en el glosario. Por eso, se contaba con un foro donde los alumnos tenían que anotar las unidades elegidas y así evitar repeticiones. Además, se les indicó que los lexemas elegidos no debían ser de uso básico (así, si el tema era *Sentimientos y estados de ánimo*, no se podían incluir las palabras *amor*, *tristeza*, *felicidad*, pero sí las palabras *ilusión*, *(des)animado/a*, etc.). Cada entrada del glosario tenía que contener la definición tomada de un diccionario (solamente el significado que corresponde al tema), ejemplos, también extraídos de un diccionario, información sobre el registro, la frecuencia y la región, indicaciones gramaticales, colocaciones, sinónimos y antónimos, otras palabras derivadas del lexema en cuestión y las fuentes para cada uno de los puntos. Se recomendaron los siguientes diccionarios: *Diccionario del estudiante* de la Real Academia Española, *Clave*, *Diccionario panhispánico de dudas*, *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, *Diccionario de sinónimos y antónimos del español actual*, SM, *WordReference*, *Cambridge English-Spanish Dictionary* y *Collins Dictionary*, aunque también podían emplearse otros.

5. La tercera fase de la investigación

El último paso del proyecto fue la realización de una encuesta más para evaluar la utilidad de la tarea de la segunda fase en el proceso de desarrollo de las competencias de los estudiantes, así como la percepción de los propios alumnos respecto a la pertinencia del diccionario como herramienta de aprendizaje. En comparación con la primera fase, en la que participaron 55 estudiantes, en la segunda y en la tercera se sumaron 8 estudiantes más, 63 en total. Dado que la finalidad de la encuesta introductoria fue simplemente obtener una visión general de la actitud de los estudiantes, opinamos que esta discrepancia en el número de los encuestados no perturba los resultados de la investigación.

La mitad de los encuestados, el 49,2%, llegó a consultar cuatro o más diccionarios: el 25,4% (16 personas) utilizó cuatro diccionarios, el 9,5% (6) cinco, el 3,2% (2) seis, el 6,3% (4) siete, el 3,2% (2) ocho y una persona (1,6%) llegó a emplear hasta 12 diccionarios diferentes. El 28,6% de los participantes (18) utilizó 3 diccionarios; el 20,6% (13) únicamente 2, donde la actividad hasta cierto punto deja de responder plenamente a su objetivo inicial, y, por último, un alumno (1,6%) empleó solamente uno. El 90,5% (57) de los estudiantes afirma que después de crear el glosario usará los diccionarios con más frecuencia que antes, mientras que el 9,5% (6) seguirá usándolos igual que antes, dato que respalda una valoración favorable de la tarea.

Además, el 85,7% (54) piensa que la actividad les ayudó *mucho* a entender mejor cómo elegir un buen diccionario; en cambio, el 14,3% (9) se decide por la opción *un poco*. Como contenido más beneficioso que ofrecen los diccionarios, la mayoría de los encuestados resalta las indicaciones de uso que contienen los ejemplos, las colocaciones y la comprensión de todos los significados del lexema o, en palabras de una alumna, «los contextos de uso diferentes a los obvios»; asimismo, muchos destacan los sinónimos y antónimos y, por último, solamente diez alumnos (sobre 63) mencionan únicamente las definiciones. Eso indica claramente que un gran

número de los participantes reparó en que los diccionarios ofrecen mucho más que la mera definición y pone de manifiesto la importancia de concienciar a los alumnos sobre este ámbito en el futuro.

Con respecto al propósito secundario del proyecto, el 65,1% (41) de los participantes estima que la actividad ha mejorado *mucho* su vocabulario, el 33,3% (21) opta por *un poco* y una persona (1,6%) opina que no le ha servido la actividad en absoluto. Juzgamos que estas evidencias también van en favor de una evaluación positiva de la elaboración del glosario.

6. A modo de conclusión

A pesar de que los diccionarios son una herramienta de aprendizaje altamente eficaz, los estudiantes de hoy no los perciben por defecto como tales. Por consiguiente, la eficacia con la que los emplearán depende de si (y con qué provecho) se incorporan a la práctica en la enseñanza. García Platero concluye lo mismo:

Se trata, en definitiva, de que el docente tome conciencia de que el diccionario es un instrumento eficaz de aprendizaje; pero hay que saber manejarlo. Es necesario conocer lo que realmente encierra y sacar partido de su información para el desarrollo de destrezas gramaticales, léxicas e incluso culturales. (2016: 391)

Concordamos con Engelberg y Lemnitzer (2009: 91, según Kostić-Tomović, 2017: 22–23) en que la competencia lexicográfica no se desarrolla mediante tareas independientes en las que el uso del diccionario sea un fin en sí mismo, sino que su desarrollo debe integrarse de forma continua en la enseñanza enfrentando a los alumnos a problemas lingüísticos concretos. Teniendo eso en cuenta, la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo se debe entender como un punto de partida cuyo cometido es, sobre todo, familiarizar a los estudiantes con los diccionarios que tienen a su disposición y con sus funciones básicas para, posteriormente, proseguir de manera sistemática el trabajo en el mismo ámbito, el desarrollo de la competencia lexicográfica, a lo largo de los cursos siguientes, hasta que, en el último cuatrimestre de los estudios, cursen la asignatura *Lexicografía de la lengua española*, donde podrán ampliar y consolidar sus conocimientos prácticos con fundamentos teóricos.

En cuanto a la selección del diccionario, los resultados de nuestra investigación coinciden con los de muchas otras investigaciones: los estudiantes en general prefieren los diccionarios bilingües. Eso es lógico: si consulta el significado de un lexema en un diccionario monolingüe y no entiende la definición, el usuario tiene que seguir buscando; así, la consulta consume demasiado tiempo y resulta poco atractiva, por lo que el alumno puede acabar frustrándose. Eso le lleva al estudiante moderno a evitar los productos lexicográficos y a utilizar las herramientas que ofrecen una solución instantánea, como las de inteligencia artificial o simplemente el navegador. Al respecto, consideramos que la inteligencia artificial puede ayudar mucho en el

aprendizaje de una lengua, pero que no debe sustituir a los diccionarios. Por todo eso, defendemos la postura de que un buen diccionario bilingüe es imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera, como señala Pihler, entre otros autores:

El usuario esloveno, estudiante universitario, necesita y exige un buen diccionario bilingüe en todas las etapas del aprendizaje de una lengua extranjera y no solo en el nivel inicial como se suele indicar. Lo que cambia son sus expectativas y el tipo de la consulta, pero siguen esperando encontrar suficiente información gramatical, estilística y, sobre todo, pragmática también en un diccionario bilingüe con lo cual este debería tratar de satisfacer estas necesidades. (Pihler, 2009: 579)

A pesar de que Hernández Hernández (2000: 96) sostenga que el uso de un diccionario bilingüe perjudica «la libre expresión creativa del estudiante» y, por lo tanto, el aprendizaje, ya que conlleva inevitablemente la traducción, sostenemos que los diccionarios bilingües pueden hacer precisamente lo contrario: gracias a los ejemplos que ofrecen, el alumno puede tomar conciencia de que en muchos casos se debe evitar la traducción literal de la lengua materna u otra previamente aprendida.⁴ Los siguientes ejemplos recogidos de Rascón Caballero (2023) ilustran precisamente eso: *You look like you could make good use of a break – Creo que un descanso no le iría nada mal; There are a lot of people to be fed – Hay que dar de comer a mucha gente*. O, por poner un ejemplo en serbio: *Volim da putujem – Me gusta viajar*. Esta última frase, que corresponde al nivel inicial, llama la atención del alumno sobre que en este contexto hay que elegir el verbo *gustar* sobre el verbo *querer*, por el que optan muchos estudiantes principiantes. De este modo, «los ‘buenos’ diccionarios bilingües salen al paso de la tendencia natural del usuario a pensar que el equivalente es válido para traducir el signo lematizado en cualquier contexto en que se use» (Rascón Caballero, 2023).

Llegados a este punto, tenemos que mencionar que, para la combinación de lenguas español-serbio/serbio-español, no disponemos de un diccionario que se pueda considerar actual y a la vez lo suficientemente exhaustivo para el nivel universitario: en varias ocasiones se ha destacado que el área menos avanzada de los estudios hispánicos de Serbia es la lexicografía (Soldatić, 2011: 36–37; Pejović, 2013: 56–57; Pejović 2020a: 346).⁵ No obstante, como ya hemos ido señalando, de la misma manera que no es posible anular la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de L2, ya que, aunque evitemos su uso en clase, los alumnos de todas formas podrán hacer referencia a los conocimientos que tienen, se puede

4 Tal y como señala Markič, son muchas las razones por las que en muy pocos casos existe la equivalencia absoluta: «[u]na equivalencia completa entre palabras de dos lenguas diferentes es muy rara porque el mundo conceptual es diferente en lenguas diferentes debido a diferencias históricas, geográficas, sociales, culturales, económicas entre países y sus respectivas lenguas» (2009: 537).

5 Para un listado y una revisión de todos los diccionarios existentes para la pareja español-serbio/serbio-español, véase Pejović, 2020b.

sacar partido también de su conocimiento de otras lenguas. Así, en el caso de los estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado, se puede asegurar con absoluta certeza que en general ya tienen ciertos conocimientos por lo menos del inglés. Consideramos que es preciso concebir al estudiante como un individuo portador de ciertas particularidades, lingüísticas entre otras. Eso hace que sea aceptable el manejo de los diccionarios bilingües que incluyen el español y cualquier otro idioma del que el alumno se sirva.

Bibliografía

- García Platero, J. M. (2016). El profesor y el diccionario. En M. A. Lamolda González (comp.), O. Cruz Moya (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 385–392). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Haensch, G., Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Universidad de Salamanca.
- Hernández Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de E.L.E. (Diccionarios de español para extranjeros). En M.^a A. Martín Zorraquino, C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 93–103). Universidad de Zaragoza.
- Kostić-Tomović, J. (2017). *Savremena nemačka leksikografija. Nemački i sprsko-nemački rečnici u prvoj polovini 21. veka: tipovi, vrste informacije i upotreba*. Beograd: Fokus.
- Markič, J., Pihler, B. (2005). El uso de los diccionarios bilingües en la enseñanza del español como segunda lengua. En M.^a A. Castillo Carballo et al. (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad* (pp. 548–554). Universidad de Sevilla.
- Markič, J. (2009). El diccionario bilingüe como una herramienta útil para la traducción. En E. de Miguel et al. (Eds.), *Fronteras de un diccionario. Las palabras en movimiento* (pp. 531–554). San Millán de la Cogolla: Cilengua.
- Nied Curcio, M. (2022). Dictionaries, foreign language learners and teachers. In A. Klosa-Kückelhaus et al. (Eds.), *Dictionaries and Society* (pp. 71–84). Mannheim: IDS-Verlag.
- Pejović, A. (2010). *La colocabilidad de los verbos en español con los ejemplos contrastivos en serbio*. Kragujevac: FILUM.
- Pejović, A. (2013). Alcances y perspectivas del español en Serbia. *Acta Hispanica*, XVIII, 49–60.
- Pejović, A. (2018). Colocando se entiende la gente: el desarrollo de la competencia colocacional en español. *Serie Didáctica*, 2, 13–30.
- Pejović, A. (2020a). O rečnicima koji uključuju španski i srpski jezik. U V. Karanović, A. Pejović (Ur.), *Hispansko nasleđe u multikulturnom svetu, zbornik u čast profesoru Daliboru Soldatiću* (pp. 345–371). Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Pejović, A. (2020b). Logros lexicográficos del hispanismo serbio y el croata. *Revista de lexicografía*, XXVI, 113–130. <https://doi.org/10.17979/rlex.2020.26.0.6003>
- Pihler, B. (2009). El componente pragmático en los diccionarios bilingües: deseo y realidad. En E. de Miguel et al. (Eds.), *Fronteras de un diccionario. Las palabras en movimiento* (pp. 555–582). San Millán de la Cogolla: Cilengua.
- Porto Dapena, J. Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- Rascón Caballero, A. (2023). Equivalente y ejemplo en los diccionarios bilingües: las traducciones de los ejemplos que no incluyen el equivalente. *ReDILLET: Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 6. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/44024>
- Rascón Caballero, A. (2024). *The theory and practice of examples in bilingual dictionaries*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Ruhstaller, S. (2005). Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe. En M.^a A. Castillo Carballo et al. (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad* (pp. 86–93). Universidad de Sevilla.
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikografije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research*. Thousand Oaks/ London/ New Delhi: SAGE Publications.
- Szende, T. (1999). Problems of exemplification in bilingual dictionaries. *Lexicographica*, 15, 198–228.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of lexicography*. Prague: Academia.
- Солдатић, Д. (2011). Хиспанистика у свету и у Србији. У Д. Солдатић, Ж. Донић, Свет хиспанистике. Увод у студије (стр. 7–37). Београд: Завод за уџбенике.
- [Soldatić, D. (2011). Hispanistika u svetu i u Srbiji. U D. Soldatić, Ž. Donić, Svet hispanistike. Uvod u studije (str. 7–37). Beograd: Zavod za udžbenike]

Marijana R. Aleksić Milanović

Summary

HEROIC WORK OF LEXICOGRAPHERS AND THE CURRENT STATE OF TEACHING AND LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ACTION RESEARCH)

This study analyzes the attitudes of Hispanic Philology students at the Faculty of Philology, University of Belgrade, toward the use of lexicographic resources in language learning, primarily with the aim of emphasizing the need for a more systematic use of dictionaries in teaching practice. Generally speaking, throughout the history of foreign language teaching, dictionaries have gone through different phases: periods

when they were an indispensable tool, and others when their use was considered detrimental because it was believed that they hindered fluency. The realization that the communicative approach, in its original conception, led students to produce fluent but not necessarily grammatically correct output paved the way for the development of other methods and a return to dictionaries. Their use, however, is often taken for granted, and as a result, the development of lexicographic competence receives insufficient attention in language instruction. Since the study is primarily oriented toward practice, it was conducted within the framework of action research: in the initial phase of the study the attitudes of the students toward the use of lexicographic resources in language learning were explored, as well as the extent to which and the ways in which they had used them up to that point; the second phase involved carrying out a task whose main goal was to encourage the use of dictionaries to foster students' autonomy in this area, and in the third phase, the respondents evaluated the effectiveness of the project. As the results suggest that many students rely on other tools and, consequently, do not use dictionaries (or use them only rarely), although they are more accessible than ever, it is concluded that it is wrong to assume that they know how and which dictionaries to use. It is therefore emphasized that it is necessary to guide them throughout the process of developing lexicographic competence. Finally, the importance of considering students' linguistic diversity is highlighted; as a result, in addition to monolingual learners' dictionaries, bilingual dictionaries pairing Spanish with whichever language the student uses are recommended, regardless of whether it is their native language or not. Therefore, the necessity of a systematically organized approach to the development of lexicographic competence is highlighted. In the context of the accelerated development and increasingly widespread application of intelligent automated systems, the results unequivocally indicate the need for more intensive scientific consideration of this topic.

Key words:

heroic work of lexicographers, bilingual lexicography, users' lexicographic competence, dictionary use, teaching and learning Spanish as a foreign language, AI in teaching and learning

Маријана Р. Алексић Милановић**Сажетак****ХЕРОЈСКИ РАД ЛЕКСИКОГРАФА И ТРЕНУТНО СТАЊЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ)**

У овом раду се анализирају ставови студената хиспанске филологије на Филолошком факултету Универзитета у Београду према примени лексикографских ресурса у учењу језика, а првенствено с циљем да се укаже на потребу за систематичнијом употребом речника у наставној пракси. Уопштено говорећи, кроз историју наставе

страних језика речници су пролазили кроз разне фазе: раздобља када су били неприкосновени алат и она када су сматрани штетним, јер се веровало да негативно утичу на флуентност. Спознаја да је комуникативни приступ, у својој оригиналној концепцији, водио ка флуентној, али не нужно граматички исправној продукцији утрла је пут развоју других метода и повратку речницима. Њихова употреба, међутим, често се подразумева, те је рад на развоју лексикографске компетенције недовољно заступљен у настави. Имајући у виду да је тема усмерена првенствено на праксу, студија је конципирана као акционо истраживање: у првој фази испитивани су ставови студената према употреби лексикографских ресурса у учењу и у којој мери и на који начин су их до тог тренутка користили, друга фаза подразумевала је спровођење задатка чији је главни циљ био да охрабри употребу речника ради развоја ученичке самосталности на том пољу, а у трећој испитаници су оцењивали учинак спроведеног пројекта. Будући да резултати показују да многи студенти, ослањајући се на друге алате, не користе речнике (или то чине ретко), премда су они данас доступнији него икад, закључује се да не би требало претпостављати да студенти знају како и које речнике да користе, те да је потребно усмеравати их у процесу развоја лексикографске компетенције. Напослетку, истиче се значај сагледавања језичке разноликости ученика, те се, поред једнојезичних речника намењених ученицима, препоручују и двојезични речници који комбинују шпански са било којим другим језиком којим се они користе, без обзира на то да ли им је матерњи или не. У раду се, дакле, истиче неопходност плански организованог приступа развоју лексикографске корисничке компетенције, а, у контексту убрзаног развоја и све шире примерне интелигентних аутоматизованих система, добијени резултати недвосмислено указују и на потребу за интензивнијим научним разматрањем ове теме.

Кључне речи:

херојски рад лексикографа, двојезична лексикографија, лексикографска корисничка компетенција, употреба речника, настава и учење шпанског као страног језика, вештачка интелигенција у настави и учењу