



RESEARCH ARTICLES

Orientación normativa en diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera¹

Language Guidance in English Learner's Dictionaries

Félix Bogueño Miranda²
Laura Campos de Borba³

Citation/ Para citar este Artículo: Bogueño Miranda, F. y Campos de Borba, L. (2020). Orientación normativa en diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 22(2), pp. 157-168.

Received: 8-Nov.-2019 / **Accepted:** 3-Nov.-2020

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.15528>

Resumen


La orientación en el uso de la lengua es una dimensión inherente al aprendizaje; a pesar de ello, la lingüística anglosajona nunca le ha prestado mayor atención a esta dimensión. Paradojalmente, los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera se caracterizan por ofrecer una orientación ostensiva. En el marco de un proyecto de un diccionario de dudas para estudiantes de español brasileños, decidimos investigar cómo se realiza la orientación en el uso de la lengua al seno de la tradición de la lexicografía monolingüe de aprendientes de inglés, que representa siempre los mayores avances en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo de este trabajo fue analizar la clase de orientación que los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera presentan. Como metodología, establecimos una red de distinciones basada en la oposición entre descripción y prescripción y, subsecuentemente, entre prescribir un uso determinado o prohibirlo. Nuestros resultados demuestran que la lexicografía anglosajona emplea todo este espectro de posibilidades de orientación de una manera particularmente eficiente y multidimensional. Pudimos concluir que la dicotomía descripción-prescripción no se sustenta en la lexicografía monolingüe de aprendientes de inglés como lengua extranjera. En última instancia la búsqueda por orientación obedece a un anhelo del aprendiente.

Palabras clave: diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera, lengua inglesa, orientación normativa, uso de la lengua

Abstract

Guidance in language use is an inherent aspect of language learning. Nonetheless, English linguistics has not paid attention to this dimension. Paradoxically, English learner's dictionaries are characterized by offering evident guidance on language use. In the framework of a research project to compile a dictionary of Brazilian learners' doubts about the Spanish language, we decided to investigate the English language lexicographic tradition, whose learner's dictionaries lead substantial advances in foreign language teaching. This paper aimed to analyse how English learner's dictionaries provide instruction on language use. The methodology consists of

1 Este artículo se encuadra en el marco de un proyecto de investigación intitulado "Diccionario de dudas y dificultades de español para brasileños", desarrollado en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. El segundo autor recibe una beca de doctorado de CAPES (Brasil), Código de Financiamiento 001.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Correo electrónico: felixv@uol.com.br. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6234-101X>

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Correo electrónico: lauracborba@hotmail.com. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

the application of a set of formal distinctions based on the opposition between description and prescription, and, subsequently, prescribing a certain language use or forbidding it. Our results show that the English language lexicography applies this whole array of guidance techniques on a particularly efficient and multidimensional way. We could conclude that the description-prescription dichotomy does not sustain itself in English learner's lexicography. Ultimately, the act of looking for guidance about the English language in use reflects the learner's inherent desire for instructions.

Keywords: English learner's dictionaries, English language, language guidance, language in use

Introducción

En el marco de un proyecto de investigación sobre la compilación de una guía de dudas lingüísticas para aprendientes de español brasileños, nos encontramos con una situación hasta cierto punto paradójica. Por un lado, el hablante nativo de español cuenta con una respetable cantidad de materiales bibliográficos para resolver sus dudas. Es fundamental destacar que es ese hablante el que reclama orientación. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, la situación es completamente diferente. La literatura deja de manifiesto, particularmente en la enseñanza de español en Brasil, que hay una desatención en lo que respecta a la orientación en el uso de la lengua. En ese sentido, dos son los instrumentos canónicos para procurar dicha orientación: la gramática y el diccionario.

Con relación a las gramáticas para aprendientes de español, son muy pocas las que orientan explícitamente en relación con los usos de la lengua, lamentablemente. La otra opción está constituida por los diccionarios monolingües de aprendientes,⁴ que, desafortunadamente, son numéricamente escasos y cualitativamente deficientes.

⁴ No existe en la literatura de lengua española sobre lexicografía un equivalente suficientemente consagrado para el término inglés *learner's dictionary*. Para efecto de este trabajo, se escogió la expresión *diccionario monolingüe de aprendientes*.

A raíz de dichas particularidades, decidimos investigar cómo se orienta el uso de la lengua en una tradición tan sólida como lo es la enseñanza de inglés como lengua extranjera/segunda; y, para nuestra sorpresa, en este caso las relaciones se invierten. Aparentemente, a la lingüística anglosajona parece no importarle mucho la orientación cuando se trata del hablante nativo; no así cuando se trata del aprendiente, ya que para este público los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera ofrecen una orientación explícita y que perfectamente puede calificarse de generosa.

En función de lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las modalidades de orientación que la lexicografía monolingüe de aprendientes de inglés ofrece.

La orientación en el uso de la lengua

Zanatta (2017) reconoce como rasgo definidor de la actividad lingüística la existencia de un "anhelo normativo" (*anseio normativo*). Para que se entienda mejor ese fenómeno, es conveniente recordar que una comunidad lingüística reconoce y ejecuta en sí misma una manera particular de hablar. A tal manera particular Coseriu (1992) la llama *norma*, que se entiende como lo que es normal y frecuente para este grupo de individuos. Nos referiremos a esa norma como *norma real*. En una lengua hay una diversidad de normas reales que se diferencian unas de otras por particularidades en los ejes diatópico (lugar), diacrónico (tiempo) y diafásico-diastrático (situación de uso y extracto sociocultural), entre otros aspectos. Paralelamente, en la propia comunidad lingüística existe una necesidad de contar con una norma de referencia para que los hablantes se expresen en determinadas circunstancias; así, el anhelo normativo corresponde a esa necesidad. Con el objetivo de satisfacerla, la comunidad promueve a partir del conjunto de normas reales un segundo tipo de norma que sirve de referencia en situaciones en las que se juzgue pertinente usar una modalidad expresiva más elaborada. A esta segunda norma, fruto de la realización de una norma real específica, se la denomina *norma ideal*.

El hecho de establecer una norma ideal acarrea dos problemas para una comunidad lingüística: quién desempeñará la tarea de establecer dicha norma y dónde ir a buscarla. En el ámbito del español, la comunidad hispánica le atribuye hace cuatro siglos esta función a la Real Academia Española (RAE). Desde su fundación en el siglo XVII, la labor de los académicos es colectiva y tiene el propósito de que sus decisiones sean producto del consenso, respetando el principio de que la lengua es de todos y no “propiedad” de un grupo particular. En ese sentido los hispanohablantes en general se sienten reflejados en la norma ideal que propone la RAE. Por otro lado, no todas las comunidades lingüísticas reconocen una norma común y eso tiene consecuencias, por ejemplo, a la hora de juzgar hechos lingüísticos en los estudios anglosajones sobre el error. Respecto a este tema Nava (2017) ofrece aclaradoras explicaciones.

En resumen, se puede constatar que es posible satisfacer el anhelo normativo de los hablantes de una comunidad lingüística desde que exista una entidad que oriente esta tarea, sea oficial (como la RAE) o creada *de facto*, como el caso del francés, que delega la orientación en el uso de la lengua a la iniciativa editorial privada, como Le Robert y Larousse.

En una situación completamente diferente se encuentra la lengua inglesa. En primer lugar, no hay por consenso ni tampoco *de facto* una institución que oriente el uso de la lengua (Crystal, 2003a, p. 4). Falta, por lo tanto, una autoridad de referencia; asimismo, tampoco hay un consenso respecto a qué norma podría servir de orientación. Con relación a este aspecto, Nava (2017, p. 86) comenta que “las gramáticas de cuarta y quinta tradiciones gramatológicas inglesas [i.e. gramáticas presuntamente descriptivas] ya han asumido que las normas del inglés estándar se basan en los hablantes nativos de los países BANA”. En cambio, y distinto de lo que acontece con el español, Nava (2017) no comenta si existe la posibilidad de que a partir de estas normas reales del inglés se pueda establecer una invariante común. De hecho, Crystal (2003b, p. 149) ya advertía que “hay más señales de diferenciación gramatical de lo que generalmente se sugiere”. Dicho en otros términos, Nava (2017)

parece insinuar que el inglés propende más a una situación de aceptación de los hechos de norma legítimos en algunos puntos del diastema del inglés (pero no en todos) que a una situación de una norma *paninglesa*; esto es lo que Moreno de Alba (1993) llama de ejemplaridad.

Conforme a lo que se ha comentado *ad supra*, en su síntesis historiográfica de la gramaticología inglesa, Nava (2017) sugiere que actualmente las obras gramaticales de esta tradición pretenden describir lo que se podría denominar *norma real* de la lengua inglesa con atención a la variación diatópica (por la mención a los países BANA). Obedeciendo a una tradición consolidada en la lingüística, en esta afirmación subyace que la explicitación de la norma real implica apenas su descripción en total oposición a la prescripción, que constituye el ámbito de la norma ideal. Los esfuerzos de la lingüística inglesa por evitar la prescripción se notan en la siguiente definición de gramática del *Oxford Concise Dictionary of Linguistics* (OxLing, 1997): “cualquier descripción sistemática de la estructura de una lengua; los patrones que describe [...]” (OxLing, 1997, s.v. *grammar*).

Por lo que se refiere a la prescripción, es pertinente hacer dos observaciones que influyen directamente sobre la noción de corrección y, consecuentemente, de error. En primer lugar, Moreno de Alba (1992, p. 8) afirma que hay una estrecha relación entre la norma real y la norma ideal; de acuerdo con lo que se ha mencionado anteriormente, esta relación no es antitética en la medida en que la norma ideal (orientación en el uso de la lengua) es previamente norma real (uso). Los miembros de una comunidad consideran esa norma ideal como un modelo que se puede usar como referencia en situaciones de comunicación que requieren un desempeño lingüístico esmerado, según se comentó ya. Además, y ampliando el ámbito de una observación de Alarcos Llorach (1994, p. 18) respecto a la normatividad intrínseca de las gramáticas, se puede afirmar que, aunque se definan de forma patente como estrictamente descriptivos, un compendio gramatical o un diccionario terminan, *de facto*, ejerciendo una función normativa. La normatividad existe implícitamente en la medida en que estas clases de obras exponen o proponen una norma

y no otra; además, en muchos casos es la propia comunidad la que les confiere esa autoridad, particularmente en el caso de los diccionarios. Debido a eso, la distinción entre norma real y norma ideal, o si se quiere, entre descripción y prescripción, no existe en la práctica de forma tan dicotómica en diccionarios y gramáticas. En lo que respecta a los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera y, como se demostrará más adelante, es común encontrar explícitamente orientaciones de tipo normativo en esta clase de obras.

En suma, es evidente que el anhelo normativo forma parte de la actividad lingüística de los hablantes; también se puede afirmar que hay cómo satisfacerlo. Una cuestión diferente es si una comunidad lingüística o un grupo específico de hablantes cuentan con una institución que les proporcione orientación en el uso de la lengua para ciertas situaciones de habla.

En lo que se refiera específicamente a la lexicografía inglesa, esta se encuentra en una curiosa paradoja, pues no hay una instancia que le sirva de referencia; no obstante ello, tanto el aprendiente de inglés como el hablante de inglés tienen necesidad de orientación. Ambos intuyen que, a veces, su desempeño lingüístico falla. De hecho, Peters (2006) resalta la profusión de guías de orientación lingüística que están a disposición del hablante nativo de inglés. En relación con los aprendientes, dichas obras también existen, como, por ejemplo, *50 common errors* (Marsden, 2008) y *Common Errors in English* (Walter y Woodford, 2015). Tales obras existen porque tanto el hablante nativo como el aprendiente buscan orientación.

La evaluación del desempeño equivocado en la lengua meta

La evaluación del desempeño equivocado está en directa relación con la noción de error; así, se suele asociar el error a la dimensión gramatical. *Metzler Lexikon Sprache* (MLSp, 2010, s.v. *Grammatik*) define gramática como “descripción coherente de los modelos [sc. de construcción] y de las regularidades [sc. de una lengua] con fines didácticos, normativos o científicos”. A partir de esta

definición, una construcción como **El principal es que se logren resultados* es un error pues, en español, los adjetivos antepuestos por un artículo exigen el artículo neutro lo (*lo principal es que se logren resultados*); igualmente es también un error escribir **La paciencia és una virtud* en función de que los monosílabos no se acentúan en español. En cuanto al inglés, **I was living in France, but I left in 2002* (Marsden, 2008, p. 78) y **Let's choose other song* (Walter y Woodford, 2015, p. 41) son errores. En el primer caso, para contrastar pasado y presente, se usa *used to* (*I used to live in France, but I left in 2002*). En el segundo caso, *other* se usa con sustantivos en plural, mientras que los sustantivos singulares llevan *another* (*Let's choose another song*).

En la lingüística aplicada que se preocupa con el aprendizaje de lenguas meta, *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (LoAppL, 2010) define error como

(en el habla o la escritura de un aprendiente de segunda lengua o de lengua extranjera) el uso de una forma lingüística (como, por ejemplo, una palabra, un ítem gramatical, un acto de habla, etc.) que se emplea de una forma tal que una persona que habla con fluidez o un hablante nativo de la lengua considera como equivocado o como un aprendizaje incompleto. (LoAppL, 2010, s.v. error)

En resumen, se puede afirmar que no existe en principio una oposición conceptual entre la definición de MLSp (2010) y la de LoAppL (2010). Cada vez que se juzge como incorrecta una forma o una secuencia de palabras, porque dicha forma o secuencia no condice con el modelo ejemplar de la lengua, este hecho se calificará como un potencial error.

No obstante, en el seno del aprendizaje de lenguas extranjeras se le ha dado más importancia al uso que a la gramática. Sobre este particular, Canale (1995, p. 35) añade que “Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles”; estas reglas de uso constituyen, a su vez, una competencia en el uso. En efecto, junto con evaluar la propiedad gramatical de un enunciado

(su gramaticalidad), Canale (1995) observa que también se deben llevar en cuenta las condiciones de cómo se emplean las formas lingüísticas al juzgar una expresión. Tales condiciones corresponden a la dimensión pragmática del acto de hablar, que siempre ocurre en “el aquí y el ahora”. Es indudable que un diccionario monolingüe de aprendientes no es capaz de compilar hechos del “aquí y ahora”. Por eso, este tipo de instrumento se restringe a dar orientaciones sobre cómo la lengua se usa efectivamente en la norma ideal.

Los diccionarios monolingües de aprendientes

Borba y Bugueño (2019) consideran que todo diccionario termina ejerciendo una función pedagógica. En atención a su naturaleza de diccionario pedagógico, un diccionario monolingüe de aprendientes se diferencia de otras clases de diccionarios porque abarca dos factores: el nivel de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes a quienes se dirige la obra (lo que ya se aprendió) y sus necesidades de aprendizaje provenientes del programa de trabajo para desarrollar el siguiente nivel de dominio (Borba y Bugueño, 2019, p. 1019).

El carácter pedagógico de los diccionarios monolingües de aprendientes también abarca la orientación en el uso de la lengua, pues el anhelo normativo corresponde justamente a una de las necesidades de aprendizaje que los autores mencionan. Concomitantemente, nuestras investigaciones en el área de la lexicografía monolingüe de aprendientes nos permitieron constatar que muchos diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera contienen notas con orientación en el uso de la lengua exactamente en ámbito del marco teórico que se presenta aquí, si bien se suele afirmar que en la lingüística inglesa la orientación acerca del uso de la lengua no es una cuestión aparentemente prioritaria. Claramente, esa clase de obras sí considera la noción de error. Mugglestone (2011, p. 70 y ss.) subraya que la lexicografía inglesa en su totalidad es una lexicografía descriptiva, puesto que refleja la norma real al amparo de la evidencia empírica (*corpus*). Al mismo tiempo, la autora identifica también la

existencia de un fenómeno llamado *autoridad legitimada* [*authoritativeness*], que guarda relación con la posibilidad de orientar con tal de que dicha orientación esté fundamentada y no corresponda a la prescripción *ex nihilo*.

En el caso de los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera, esta fundamentación teórica corresponde a los *corpus* en los que se apoyan, tales como el *World English Corpus*, de Macmillan; *Cambridge English Corpus*, de Cambridge; y *Longman Corpus Network*, de Pearson Longman. Cada uno de estos *corpus* tiene un *subcorpus* formado por producciones de aprendientes de inglés cuyos datos sirven de base para que los diccionarios monolingües de aprendientes de estas editoriales ofrezcan orientaciones relativas a determinadas formas producidas erróneamente. A la luz de lo expuesto hasta aquí, está claro que la detección del error se hace en función de la evidencia empírica que los *corpus* del inglés ofrecen (tanto el *corpus* de hablantes nativos como el de aprendientes). La norma real, por lo tanto, se toma como referencia para la orientación; de esta forma, se cumple la aserción de Mugglestone (2011) en el sentido de que es posible orientar bajo la premisa de que la fuente de orientación cumpla con el requisito de la autoridad legitimada (*authoritativeness*).

Constituye una verdadera paradoja que la metalexigrafía anglosajona no se haya pronunciado sobre la orientación en el uso de la lengua presente en diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera, sobre todo si se considera todo lo que ha invertido en establecer parámetros básicos relativos al diseño de esta clase de diccionarios. Por lo que se refiere a la teoría, Rundell (2008, pp. 221-223) sintetizó muy bien dos principios básicos que rigen hasta este momento la compilación y evaluación de diccionarios monolingües de aprendientes: a) la descripción de la lengua se debe amparar en evidencia empírica; y b) las informaciones se deben presentar de acuerdo con las necesidades y habilidades lingüísticas del usuario a quien se dirige la obra.

Al observar los principios citados por Rundell (2008) en la práctica, la mayor parte de los diccionarios monolingües de inglés como lengua

extranjera incluyen también informaciones de carácter normativo —dimensión claramente desconsiderada por la teoría—; en definitiva, la práctica abarca una dimensión sobre la que la teoría hasta ahora no se ha pronunciado. Extraña que tal dimensión sea tan evidente en una tradición que no ha tenido nunca una instancia orientadora oficial y que deja entrever que la descripción de la lengua es su rasgo preeminente.

La clase de orientación en el uso de la lengua que está presente en los diccionarios monolingües de aprendientes se puede representar de la siguiente manera en la Figura 1.



Figura 1. Tipos de orientación lingüística.
Fuente: elaboración propia.

La orientación lingüística significa llamar la atención en relación con un determinado fenómeno de la lengua. Dicha orientación se subdivide en orientación indicativa y orientación exhortativa. La orientación indicativa se refiere a la simple descripción de un fenómeno (diferencias diatópicas, por ejemplo) sin que tal fenómeno constituya *per se* un eventual desempeño errado. En el caso de la orientación exhortativa, existe una llamada de atención manifiesta en relación con un fenómeno que requiere atención, pues puede constituir o constituye de hecho un error. En esta segunda modalidad, se reconocen dos sub-modalidades: una de ellas, la orientación exhortativa prescriptiva, corresponde a una orden clara y directa para seguir una instrucción; la otra, la orientación exhortativa prohibitiva, insta al

aprendiente a no proceder lingüísticamente de una manera determinada.

Se analizaron los siguientes diccionarios: *Cambridge Essential English Dictionary* (CaEssD, 2011); *Collins Cobuild Essential Dictionary* (CEssD, 2011); *Longman Dictionary of Contemporary English* (LoCD, 2014); *Longman Basic Dictionary of American English* (LoDAmE, 1999); *Longman WordWise Dictionary* (LoWWD, 2008); *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MacAD, 2007); *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OxALD, 2010); *Oxford Essential Dictionary* (OxEssD, 2012); y *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* (WebALD, 2008). En las tablas 1, 2 y 3, se describen la orientación indicativa, la orientación prescriptiva exhortativa y la orientación prescriptiva prohibitiva, presentes en los diccionarios objeto de análisis.

Análisis

La evaluación de los ejemplos permite comprobar que todas las modalidades de orientación están presentes en la muestra compilada. Un rasgo común a todas ellas es la disposición de las informaciones en poscomentarios, esto es, en un bloque de texto al final del artículo léxico (Farias (2011) para más detalles sobre el poscomentario). Aunque esta es la posición más empleada, no siempre estos comentarios *ad hoc* ocupan este espacio, como sucede, por ejemplo, con algunos poscomentarios en PRob (2009, s.v. *donner*), denominados *comentarios mediales internos* por esta razón.

A fin de obtener el debido efecto de saliencia, los diccionarios evaluados emplean indicadores estructurales lingüísticos y no lingüísticos variados [Strukturanzeiger] (Engelberg y Lemnitzer, 2004, p. 134) para destacar cada una de las modalidades de orientación. Dichos sistemas abarcan desde el empleo de mayúscula asociada a diversas etiquetas (PRONUNCIATION, USAGE, GRAMMAR, LANGUAGE HELP, WHICH WORD?) hasta opciones no lingüísticas, tales como la utilización de un ícono (☞) o de la tachadura de ejemplos considerados agramaticales.

Tabla 1. Orientación indicativa.

additional [...] Register. In everyday English, people usually say <i>extra</i> rather than <i>additional</i> .	LoCD (2014, s.v.)
advice [...] LANGUAGE HELP <i>Advice</i> is an uncountable noun. You can ask someone for a <i>piece of advice</i> or <i>some advice</i> .	CCEssD (2014)
angry [...] Synonyms [...] <i>irate</i> very angry. Note: <i>irate</i> is not usually followed by a preposition.	OxALD (2010, s.v.)
breast [...] ♀ PRONUNCIATION The word <i>breast</i> sounds like <i>test</i> .	OxEssD (2012, s.v.)
can ¹ [...] LANGUAGE HELP Use the form <i>cannot</i> in negative statements. When you are speaking, you can use the short form <i>can't</i> [...].	CCEssD (2014, s.v.)
capital [...] Do not confuse <i>capital</i> with <i>capitol</i> .	WebALD (2008, s.v.)
cleanse [...] usage The verbs <i>clean</i> and <i>cleanse</i> both mean “to make (something or someone) clean [...]”. <i>Cleanse</i> usually refers to making the body or part of the body clean [...]. It can also refer to making a person’s mind, soul, reputation [...]. <i>Clean</i> is more common than <i>cleanse</i> and its use is less specific.	WebALD (2008, s.v.)
customer [...] LANGUAGE HELP When you buy something from a shop, you are a <i>customer</i> . When you use a service, you are a <i>client</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
depend [...] Grammar. In informal English, it is quite common to say <i>depend</i> rather than <i>depend on</i> before words like <i>that</i> , <i>how</i> or <i>whether</i> [...]. In formal written English, <i>depend</i> should always be followed by <i>on</i> or <i>upon</i> [...].	OxALD (2010, s.v.)
different [...] Grammar. Prepositions with <i>different</i> . In American English, people also say <i>different than</i> . In British English, people also say <i>different to</i> [...].	LoCD (2014, s.v.)
floor [...] LANGUAGE HELP In British English, the <i>ground floor</i> of a building is the floor that is level with the street. The floor on the next level is called the <i>first floor</i> . In American English, the <i>first floor</i> is the floor that is level with the street, and the next floor up is the <i>second floor</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
have ¹ [...] LANGUAGE HELP When you are speaking, you can use the short form <i>I've</i> for <i>I have</i> and <i>hasn't</i> for <i>has not</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
hear [...] LANGUAGE HELP <i>hear</i> or <i>listen</i> ? Use <i>hear</i> to talk about sounds that you notice when they reach your ears. <i>I heard a noise downstairs</i> . Use <i>listen</i> when you are paying attention to something you can hear. <i>He turned on the radio and listened to the news</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
lawyer [...] Differences between British and American English: <i>lawyer</i> In both the UK and the US, <i>lawyer</i> is the general word for a trained legal adviser. In the UK, a <i>lawyer</i> who usually works in an office but may also work in some courts of law is called a <i>solicitor</i> . Lawyers who do most of their work representing people in the court trials are called <i>barristers</i> in England and <i>advocates</i> in Scotland. In both the UK and the US, <i>counsel</i> is the formal word for a lawyer who is representing people in the court, and in a US court, you might call them <i>counselor</i> . A lawyer in the US is also sometimes referred to as an <i>attorney</i> , especially in formal speech or official letters.	MacAD (2007, s.v.)
like [...] usage The use of <i>like</i> as a conjunction is regarded by some people as an error. It occurs mainly in speech and informal writing.	WebALD (2008, s.v.)
nought [...] PRONUNCIATION You pronounce <i>nought</i> like ‘sort’.	OxEssD (2012, s.v.)
professor [...] Differences between British and American English: <i>Professor</i> In the UK, a <i>professor</i> is a university teacher of the highest level, who is usually in charge of the other teachers of their subject. In the US, a <i>professor</i> is any full-time teacher at a university.	MacAD (2007)
sensitive [...] <i>Sensible</i> describes the reasonable way in which you think about things or do things: <i>It wouldn't be sensible to start all over again now</i> <i>Sensitive</i> describes the emotional way in which you react to things: <i>I didn't realize she was so sensitive about her work</i> .	MacAD (2007)
shop [...] usage In U.S. English, <i>store</i> is more common than <i>shop</i> . When <i>shop</i> is used, it is usually for particular types of small businesses that sell one kind of product or service. <i>Store</i> is used for both small and large businesses, especially ones that sell many kinds of goods and services. In British English <i>store</i> is only used for large businesses that sell many kinds of goods and services and for a few types of smaller businesses that sell equipment.	WebALD (2008, s.v.)
swim ¹ [...] USAGE When talking about swimming as an activity that you do, you say <i>go swimming</i> : <i>I go swimming two or three times a week</i> .	LoWWD (2008, s.v.)
that [...] usage <i>That</i> in this sense is often omitted in informal English [...]. When it is the subject of a verb, however, it is always included [...].	WebALD (2008, s.v.)

Tabla 2. Orientación prescriptiva exhortativa.

capital [...] LANGUAGE HELP Note that you must always use a capital letter with days of the week and month of the year.	CCEssD (2014, s.v.)
forget [...] LANGUAGE HELP If you want to say that you put something somewhere and left it there, use the verb <i>leave</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
high [...] LANGUAGE HELP When you are describing people, use <i>tall</i> . <i>She was a tall woman</i> .	CCEssD (2014, s.v.)
lend [...] Common mistake: <i>lend</i> and <i>borrow</i> Be careful not to confuse these two verbs. <i>Lend</i> means to give something to someone for a period of time. <i>It was raining so she lent me her umbrella</i> . <i>Borrow</i> means to use something that belongs to someone else and give it back later.	CaEssD (2011, s.v.)
strike ¹ [...] <i>Hit</i> is the more usual word, but when you talk about <i>lightning</i> (= the flashes of light that you see in the sky when there is a storm), you always use <i>strike</i> : <i>The tree was struck by a lightning</i> .	OxEssD (2012, s.v.)
win [...] WHICH WORD? Be careful! You earn (not win) money by working.	OxEssD (2012, s.v.)

Tabla 3. Orientación prescriptiva prohibitiva.

increase ² [...] <i>Get it right: increase</i> Don't use <i>increase of</i> when you want to say what is increasing. Use <i>increase in</i> : X <i>Is gun ownership connected with the increase of violent crime?</i> ✓ <i>Is gun ownership connected with the increase in violent crime?</i> [...] Use <i>increase of</i> with a <u>number</u> or <u>percentage</u> when you want to talk about the amount by which something increases: <i>There has been an increase of nearly 30% in spending on hospitals</i> .	MacAD (2007, s.v.)
information [...] ✓ GRAMMAR Be careful! You cannot say 'an information'. You say <i>some information</i> or a <i>piece of information</i> : <i>She gave me an interesting piece of information</i> .	OxEssD (2012, s.v.)
information [...] <i>Get it right: information</i> Information is an uncountable noun, so: it is never used in the plural, it never comes after an or a number: X <i>Customers can find informations about products and services</i> . ✓ <i>Customers can find information about products and services</i> . X <i>TV helps people to get an important information</i> . ✓ <i>TV helps people to get important information</i> . X <i>Their website provides many informations about courses you can take</i> . ✓ <i>Their website provides a lot of information about courses you can take</i> . ✓ <i>Their website provides a great deal of information about courses you can take</i> .	MacAD (2007, s.v.)
depend [...] Common mistake: <i>depend on</i> something Be careful to choose the correct preposition after <i>depend</i> . <i>I might go –it depends on the weather</i> . X <i>I might go –it depend of the weather</i> . ✓ <i>I might go –it depends from the weather</i> .	CaEssD (2011, s.v.)
discuss [...] Common mistake: <i>discuss</i> <i>Discuss</i> is not followed by a preposition. <i>We discussed the plans for the wedding</i> . X <i>We discussed about the plans for the wedding</i> . You can <i>discuss something with someone</i> .	CaEssD (2011, s.v.)
lend [...] Common mistake: <i>lend</i> and <i>borrow</i> Be careful not to confuse these two verbs. <i>Lend</i> means to give something to someone for a period of time. <i>It was raining so she lent me her umbrella</i> . <i>Borrow</i> means to use something that belongs to someone else and give it back later.	CaEssD (2011, s.v.)
library [...] WHICH WORD? Be careful! You cannot buy books from a library. The place where you buy books is called a <i>bookshop</i> or a <i>bookstore</i> .	OxEssD (2012, s.v.)
lose [...] <i>Get it right: lose</i> Don't confuse <i>lose</i> (verb) and <i>loose</i> (an adjective). <i>Lose</i> is a verb meaning 'to stop having something'. It is spelled with only one 'o' and it is pronounced /lu:z/: X <i>She was afraid of losing him</i> . ✓ <i>She was afraid of losing him</i> . <i>Loose</i> is an adjective meaning 'not tight' or 'not firmly fixed'. It is spelled with a double 'o' and is pronounced differently, / lu:s/: <i>Christina was dressed in shorts and a loose cotton shirt</i> .	MacAD (2007, s.v.)
know ¹ [...] GRAMMAR Use <i>know</i> in simple sentences, not progressive tenses. X Don't say 'I am knowing'	LoWWD (2008, s.v.)
please ¹ [...] GRAMMAR You say <i>Please sit down</i> . X Don't say 'Please to sit down'	LoWWD (2008, s.v.)

En general, es posible constatar que existe una correspondencia entre la clase de orientación y su formulación, es decir, hay una relación entre lo que se desea destacar y la forma de representar la información, como s.v. *customer* (CCEssD, 2014). En otros casos, como s.v. *win* (OxEssD, 2012), no obstante, la formulación es un poco más compleja. Es oportuno recordar que la orientación exhortativa corresponde a dos modalidades, como ya se mencionó *ad supra*. La orientación exhortativa prescriptiva corresponde a una modalidad de instrucción para que se ejecute una tarea lingüística de una determinada manera (¡hazlo así!). La orientación exhortativa prohibitiva, por otra parte, es una instrucción para que no se ejecute una tarea de una determinada manera (¡no lo hagas así!). En el caso de *(to) win*, la instrucción es confusa, porque el poscomentario no se refiere a *(to) win*, sino que al verbo *(to) earn*. Todo poscomentario debe referirse siempre al signo lema. Además, en este caso concreto, el poscomentario resalta que el sustantivo *money* “exige” un determinado verbo; se trata, por lo tanto, de un patrón colocacional. Considerando que una característica distintiva de este fenómeno léxico es su bajo grado de predicción por parte del aprendiente, su explicitación necesita ser muy clara. La negación del verbo *(to) win* como miembro de la colocación *(not) win* de *money* no es un mecanismo eficiente (Bugueño y Borba (2019) para la explicitación de patrones colocacionales). En este mismo ámbito, cabe cuestionarse el hecho de que solo el verbo *(to) earn* recibió un resalte tipográfico en cursiva; para reforzar el binomio el sustantivo *money* también habría tenido que ser resaltado de alguna forma.

El análisis reveló que una parte importante de los artículos con poscomentarios de orientación de uso de la lengua corresponde a la orientación indicativa. Esta clase de orientación se demostró bastante variada. Hay casos en que los diccionarios destacan designaciones diferentes o preferencias léxicas para una dada entidad léxica según variación diatópica, como s.v. *floor* (CCEssD, 2014), *lawyer* (MacAD, 2007) y *shop* (WebALD, 2008). En otros casos la orientación indicativa se convierte en un poscomentario semántico de sinonimia discriminativa, como s.v. *professor* (MacAD, 2007);

de la misma forma, el comentario sirve también para destacar patrones sintácticos, estén estos relacionados o no a una distinción diatópica, como s.v. *angry* (OxALD, 2010), *depend* (OxALD, 2010), *different* (LoCD, 2014) y *swim*¹ (LoWWD, 2008). Se encontraron también casos de orientación indicativa fonética, como s.v. *breast* (OxEssD, 2012) y *nought* (LoWWD, 2008).

Como síntesis parcial cabe destacar que la orientación indicativa no tiene otro objetivo que informar al aprendiente sobre un dado hecho de norma. Su explicitación sigue como patrón común una descripción formulada en términos simples que se abstiene claramente de evaluar el fenómeno descrito. Este cuidado se torna evidente hasta en el poscomentario s.v. *like* “The use of like as a conjunction is regarded by some people as an error. It occurs mainly in speech and informal writing” (WebALD, (2008). Es perceptible que el *hedge* “by some people” no solo limita el valor universal de la afirmación, sino que también constituye una indicación del valor relativo del fenómeno en cuestión, circunscrito, además, al registro oral e informal.

En lo que concierne a la orientación exhortativa prescriptiva, esta se encuadra claramente como un acto perlocutivo (Crystal, 2003a, pp. 121-122). Se puede afirmar que el aprendiente percibe y acepta la orden asumiendo que el diccionario posee *authoritativeness*, para emplear el término usado por Mugglestone (2011, p. 80). En función de ello, las órdenes están claramente formuladas.

Desde el punto de vista de la estructuración de los enunciados del poscomentario, su redacción se caracteriza por la presencia de expresiones imperativas, tales como “you must” (CCEssD, 2014, s.v. *capital*) y “be careful” (CaEssD, 2011, s.v. *lend*). Al igual que en el caso de *(to) win* comentado *ad supra*, s.v. *high* (CCEssD, 2014) se presenta también un patrón colocacional (*tall woman*). La referencia a este patrón se hace sobre la *Lesearth* “elevado sobre la tierra”, común a *high* e *tall*. Empleándose el ya tradicional estilo de la *whole sentence definition* (Hartmann y James, 2001, s.v. *definition style*), la sentencia performativa “When you are describing people,

use *tall*” constituye una instrucción clara sobre los miembros del patrón colocacional.

La orientación exhortativa prohibitiva, por otra parte, es el caso más claro de instrucción. En primer lugar, cabe destacar el empleo masivo de etiquetas de orientación: “Get it right”, “Be careful” y “Common mistake”. Nótese que estas etiquetas están formuladas sobre la base de implicaturas convencionales [conventional implicature] (SILGI, 2019, s.v.). Esto significa que, si hay una manera correcta de “hacerlo bien”, es porque hay otra equivocada; si es necesario “ser cuidadoso” es porque hay estructuras lingüísticas que son una trampa [piège], como tan acertadamente las denomina la lingüística francesa. Si hay “errores comunes” es porque muchos aprendientes de inglés los cometen.

En segundo lugar, cabe destacar que la propia instrucción está redactada en imperativo negativo: “Don’t use” (MacAD, 2007, s.v. *increase*²) “You cannot say” (OxEssD, 2012, s.v. *information*) o “Don’t say” (LoWWD, 2008, s.v. *please*¹).

En tercer lugar, es posible advertir una clara tendencia a la recursividad, ya típica, por ejemplo, en la lexicografía monolingüe del alemán como lengua extranjera (Bugueño, 2019, p. 81) y cuyo objetivo es maximizar el efecto de saliencia. La recursividad es compositiva; así, por ejemplo, como s.v. *information* (MacAD, 2007) y *depend* (CaEssD, 2011), sigue a la instrucción en imperativo negativo un ejemplo con la estructura correcta (subrayada o no). A continuación del ejemplo correcto viene un segundo ejemplo con el uso errado debidamente tachado; además, cada ejemplo va precedido por un indicador estructural no lingüístico de aprobación (✓) o reprobación (✗). Evidentemente, todo este conjunto de instrucciones es complementario a las etiquetas y a las instrucciones ya descritas anteriormente. A pesar de que no en todos los artículos se usa la totalidad de los mecanismos recursivos, por lo menos uno de ellos se activa.

No hay cómo dudar de la efectividad de estos procedimientos para ayudar a comprender de forma clara y unívoca cada uno de los fenómenos que los diccionarios tratan.

Conclusiones

En las páginas iniciales se mencionó que la lingüística inglesa como un todo se define a sí misma como una lingüística descriptiva. En la lexicografía esa tendencia aparentemente se mantuvo, sobre todo cuando la compilación de obras lexicográficas pasó a fundamentarse en la evidencia empírica que los *corpus* ofrecen. En CCLD (2003, p. v) se enfatiza que “Todas las afirmaciones que Cobuild hace están basadas en el examen de la lengua inglesa en uso”. En relación con los ejemplos, se afirma también que “están tomados de este *corpus* [i.e. The Bank of English] y representan la lengua real *en uso* [destacado en el original]”. Ya en CCAD (2009, p. x) y a propósito de un enlace para una página de internet, se observa una mudanza de perspectiva cuando se afirma que la página “les ofrece a los aprendientes una forma rápida y simple de comprender el uso correcto” (CCAD, 2009). Es evidente que este cambio lo asumen no solo los diccionarios de la serie Collins Cobuild, sino que también todos los diccionarios monolingües de inglés como lengua extranjera. En la selección hecha para este trabajo, se tomó en cuenta que las obras reflejaran el mayor espectro posible de aprendientes en términos de su competencia; por ello, se seleccionaron diccionarios compilados para aprendientes con nivel de competencia entre A2 y B1 y para cuyas necesidades las editoriales ofrecen el *Essential Dictionary*. Al otro extremo están los aprendientes con nivel de competencia entre B2 y C2 y para los que las editoriales ofrecen el *Advanced Learner’s Dictionary*. El análisis demostró que hay orientación en el uso de la lengua para todo el espectro de aprendientes.

La explicitación de la orientación en el uso de la lengua parece obedecer a la asunción de que el desempeño lingüístico del aprendiente requiere una constante retroalimentación que le permita alcanzar el “uso correcto”, empleando las palabras de CCAD (2009). Esta misma explicitación contribuye a la llamada autonomía en el aprendizaje; de esta forma, el diccionario cumple con la doble función de ofrecer una *vera imaginem linguae*, por un lado, y, por el otro, los *lapsus ad corrigenda*.

Si el objetivo final de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es que un individuo consiga articularse lingüísticamente de manera eficiente, dicha eficiencia se encuentra relacionada también con el uso de formas y estructuras lingüísticas gramaticales y aceptables. Tener dominio de una lengua extranjera significa igualmente dar atención a la corrección en el uso de la misma y la lexicografía monolingüe de aprendientes del inglés parece haber comprendido ejemplarmente esto.

Referencias

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Borba, L. y Bugueño, F. (2019). Passado, presente e futuro dos dicionários de aprendizes. *Domínios de Linguagem*, 13(3), 1018-1040. <https://doi.org/10.14393/DL39-v13n3a2019-9>
- Bugueño, F. (2019). A propósito de tres diccionarios de DaF: Sobre el Estado de la Lexicografía de Aprendices del Alemán. *Pandaemonium Germanicum*, 22(36), 67-96. <https://doi.org/10.11606/1982-8837223667>
- Bugueño, F. y Borba, L. (2019). As combinatórias léxicas e o ensino de língua espanhola: o quanto ajudam os dicionários bilíngues português / espanhol? *Hispanic Research Journal*, 20(3), 214-238. <https://doi.org/10.1080/14682737.2019.1651572>
- CaEssD. (2011). *Cambridge Essential English Dictionary*. CUP.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). EDELSA.
- CCAD. (2009). *Collins Cobuild Advanced Dictionary*. Heinle.
- CCEssD. (2014). *Collins Cobuild Essential Dictionary*. HarperCollins.
- CCLD. (2003). *Collins Cobuild Learner's Dictionary. Concise Edition*. HarperCollins.
- Coseriu, E. (1992). *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Francke.
- Crystal, D. (2003a). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. CUP.
- Crystal, D. (2003b). *English as a global language*. Cambridge: CUP.
- Engelberg, St. y Lemnitzer, L. (2004). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Stauffenburg.
- Farias, V. (2011). Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 9, 109-139. www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_consideracoes_preliminares.pdf.
- Hartmann, R. y James, G. (2001). *Dictionary of lexicography*. Routledge.
- LoAppL. (2010). Richards, J. C. y Schmidt, R. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson Education.
- LoCD. (2014). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson.
- LoDAmE. (1999). *Longman Basic Dictionary of American English*. Pearson.
- LoWWD. (2008). *Longman WordWise Dictionary*. Pearson.
- MacAD. (2007). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Macmillan.
- Marsden, B. (2008). *50 Common Errors. A Practical Guide for English Learners*. Merriam-Webster.
- MLSp. (2010). Glück, H. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. J.B. Metzler.
- Moreno de Alba, J. (1992). *Minucias del lenguaje*. FCE.
- Moreno de Alba, J. (1993). *El español en América*. FCE.
- Mugglestone, L. (2011). *Dictionaries. A very short Introduction*. OUP.
- Nava, A. (2017). Errors and learning/teaching English as a second/foreign language: an exercise in grammaticology. *Altre modernità*, 17, 79-97. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/8304>
- OxALD. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. OUP.
- OxEssD. (2012). *Oxford Essential Dictionary. For elementary and pre-intermediate learners of English*. OUP.
- OxLing. (1997). Matthews, P. H. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. OUP.
- Peters, P. (2006). Prescription and description. In B. Aarts y A. McMahon (Ed.). *The Handbook of English Linguistics* (pp. 759-780). Blackwell Publishing.
- PRob. (2009). Petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*. Le Robert.
- Rundell, M. (2008). Recent trends in English Pedagogical Lexicography. In Th. Fontenelle (Ed.). *Practical Lexicography. A reader* (pp. 221-243). OUP.

SILGI. (2019). Summer Institut of Linguistics. *SIL Glossary of linguistic terms*. <https://glossary.sil.org/term>.

Walter, E. y Woodford, K. (2015). *Collins Common Errors in English*. HarperCollins.

WebALD. (2008). *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary*. Merriam-Webster.

Zanatta, F. (2017). *A norma linguística e seu reflexo em dicionários de língua portuguesa*. Novas Edições Acadêmicas/OMNIScriptum.

