

¿SE PUEDE ENSEÑAR FONÉTICA CON UN DICCIONARIO?

María del Rocío Rivera González
Universidad de Sevilla

*A mis padres y hermanos por su inagotable paciencia
y a J. Mendoza, mi maestra, por su apoyo y confianza.*

1. ESTADO ACTUAL

La posibilidad de que aparezca la transcripción fonética en la microestructura de un diccionario de español destinado a estudiantes extranjeros conlleva una gran polémica, debido a que los investigadores presentan opiniones dispares. Lexicógrafos, como Francisco Moreno (1996: 53), defienden la inclusión sistemática de la transcripción «porque el extranjero suele trasladar al español la fonética de su propia lengua, haciendo complicado o interpretando como dificultoso lo que para un hispanohablante es sumamente sencillo». Por otro lado, hay quienes piensan que se ha de prescindir de esta información microestructural (Humberto Hernández, 1990 y 2000: 100), por «la regularidad de la correspondencia entre el sistema fonológico del español y su expresión alfabética», aunque advierte que hay excepciones en las que la transcripción sería propicia¹. A todo esto, hay que apuntar que existen posturas conciliadoras en las que se llega a pensar que la transcripción fonética, ni es necesaria, ni superflua, sino que es una información más que puede o no aparecer en un diccionario destinado a la enseñanza del español.

Sea como fuere, hay que tener claro que el diccionario es una herramienta fundamental², pero no la panacea de todas nuestras incertidumbres, porque el objetivo de estos diccionarios no es el de ofrecer un tratado fonético en cada uno de los lemas que conforman su macroestructura, pues para esa labor existen manuales específicos³. En segundo lugar, la información fonética es secundaria, desde el momento que su finalidad no es otra que la de suministrar al alumno (también al profesor) un punto de apoyo para adquirir (o proporcionar) pautas para la pronunciación de nuestra lengua, a causa de que cuenta con un espacio muy reducido y, por tanto, su nivel de aprovechamiento es bastante limitado. Además, todo depende del perfil de nuestros estudiantes, ya que de acuerdo con lo que necesiten o aspiren les será de mayor o menor utilidad unas u otras cuestiones de nuestra lengua.

2. LA INFORMACIÓN FONÉTICA EN LOS DICCIONARIOS DE E/LE

Los diccionarios que aquí tratamos son todos monolingües (*SGEL*⁴, *ESPASA*⁵, *DiPELE*⁶, *SALAMANCA*⁷ y *SM*⁸) y todos, a excepción del *SALAMANCA*, tienen en común la separación silábica. Hecho plausible pues es de gran utilidad para nuestros estudiantes, sobre todo cuando hay que separar una palabra al final de línea por cuestiones de espacio, sin olvidarnos del apoyo que ello supone para la pronunciación, aunque tampoco hemos de dejar de lado, que es tarea del pro-

¹ Esta tesitura nos hace ir al prólogo del diccionario de María Moliner, el primer diccionario que se elabora, posiblemente, pensando en los estudiantes no nativos. Concretamente, nos referimos a la página XIII, cuando nos comentaba que «se da la pronunciación figurada de palabras que pueden ofrecer dudas, particularmente en cuanto a la acentuación [...]; se indica qué partículas tienen acento propio y cuáles se pronuncian enclíticas; lo cual tiene interés para los extranjeros, pues una de las cosas que más les demuestran como tales es la pronunciación inadecuada de tales partículas».

² «obra didáctica» para Manuel Alvar Ezquerro (1993b: 145) o «discurso didáctico» para Jean Dubois y Claude Dubois (*Introduction a la lexicographie: le dictionnaire*, París, 1971), tomado de M. Alvar (1993b: 145).

³ Piénsese, por ejemplo, en el *Manual de pronunciación española* de Tomás Navarro Tomás (1977⁹) o en el *Tratado de fonología y fonética españolas* de Antonio Quilis (1993).

⁴ *Gran diccionario de uso del español actual*.

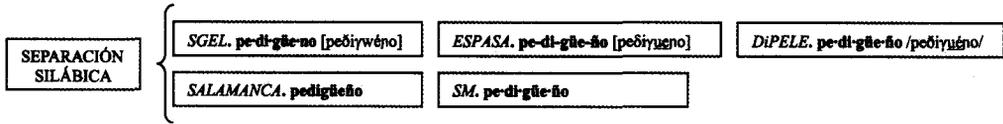
⁵ *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*.

⁶ *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*.

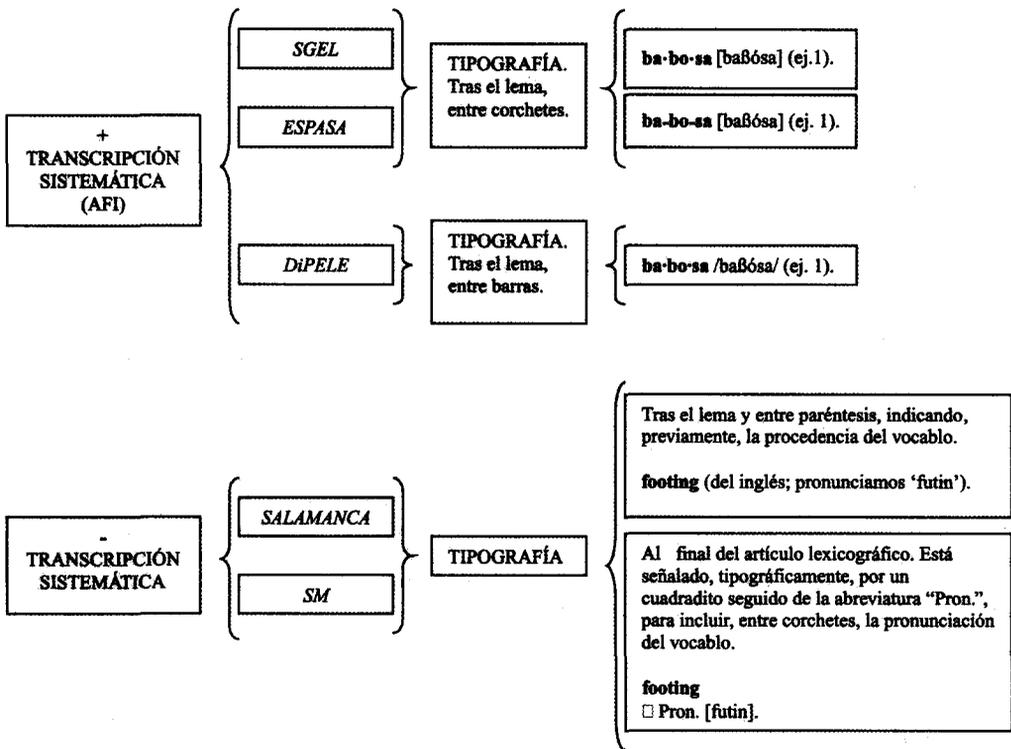
⁷ *Diccionario Salamanca de la lengua española*.

⁸ *Diccionario de español para extranjeros*.

feesor orientar al alumno sobre estas cuestiones, proponiendo actividades como, por ejemplo, la segmentación de vocablos en un texto, juegos infantiles como la construcción de palabras a partir de la última sílaba pronunciada, entre otras tantas posibilidades. Pongamos como ejemplo el número 9^o:



Visto esto, proponemos un estudio comparativo de la información fonética que nos proporcionan estos cinco repertorios lexicográficos monolingües. A priori, podemos hacer una división bipartita, tomando como punto de partida la aparición o ausencia de la transcripción fonética sistemática.



2.1. DICCIONARIOS MONOLINGÜES CON TRANSCRIPCIÓN SISTEMÁTICA: SGEL, ESPASA Y DiPELE

Aquilino Sánchez, en el prólogo de *SGEL*, cuyos destinatarios prioritarios son el estudiante extranjero y nativo, junto con el profesor de lengua española, nos comenta que la transcripción¹⁰ es un elemento importante, sobre todo para aquellos que no poseen el español como lengua materna. Pero plantea problemas, debido a su corto espacio dentro del artículo lexicográfico, ya que debe reducirse a una realización única. Para ello, nos comenta que hubo que tomar decisiones, como «optar por una representación esencialmente fonémica, simplificando aspectos fonéticos que, aunque

⁹ Los ejemplos irán seguidos de un número que se corresponden con el cuadro que se proporciona al final del artículo.
¹⁰ Se sirve, al igual que *ESPASA* y *DiPELE*, del AFI (Alfabeto Fonético Internacional).

son reales, no inciden gravemente en la pronunciación comunicativamente comprensible»¹¹. Por esto, entre otros aspectos, no vamos a encontrar las variantes alofónicas del fonema /n/ que, al igual que otros tantos sonidos, dependen de la cadena hablada. Tampoco se les asignan signos diacríticos a las vocales, a excepción de la sílaba tónica que se les coloca una tilde¹².

En el prólogo del *ESPASA*, diccionario editado por Cristina González, también se nos advierte lo complicado que resulta proponer una transcripción fonética sin que ello acarree escisiones, ya que por cuestiones históricas y etimológicas resulta muy difícil proponer un patrón único de transcripción. Por eso, nos comenta que «se ha procurado aplicar un criterio fonético-fonológico estándar, sin atender en exceso a variantes geográficas y dialectales, para así ayudar a formarse una idea genérica y globalizadora a los usuarios que se inician en el uso del español o que desean perfeccionar su dominio de esta lengua»¹³. Así se justifica que la transcripción no pretenda ser rigurosa, sino una guía.

DiPELE, destinado a extranjeros (también a nativos) y dirigido por Manuel Alvar Ezquerro y Francisco Moreno Fernández, presenta una particularidad muy significativa, pues las transcripciones aparecen entre barras¹⁴, representando «una pronunciación correcta de la palabra definida»¹⁵. Además, ofrece doble transcripción de aquellas palabras que poseen «más de una pronunciación correcta»¹⁶, ejemplificando con *hierba* que aparece transcrita, no sólo como /iérβa/, sino también como /yérβa/. Con respecto a la utilidad de este tipo de información microestructural, los directores (en el prólogo del diccionario) defienden su inclusión, argumentando que «las disparidades entre este sistema y la ortografía empleada en la escritura son evidentes, pero no hacen imposible la comprensión de la transcripción. De hecho, los símbolos que representan los sonidos se crean buscando el mayor acercamiento posible a la ortografía»¹⁷.

2.2. DICCIONARIOS MONOLINGÜES SIN TRANSCRIPCIÓN SISTEMÁTICA: SALAMANCA Y SM

Ninguno de estos dos diccionarios (también destinados a usuarios extranjeros y nativos) presenta transcripción fonética en los artículos lexicográficos. Lo más cercano a este tipo de pesquisa son las indicaciones de pronunciación que aparecieron comentadas con anterioridad¹⁸, siempre relacionadas, *grosso modo*, con los extranjerismos y otros campos como las abreviaturas y las siglas.

2.3. CONCLUSIONES

En definitiva, todos los diccionarios que presentan transcripción fonética sistemática plantean la dificultad que supone proponer un patrón único de transcripción, debido a su corto espacio y escaso rendimiento. Por su parte, los que deciden no incluir este tipo de información microestructural, como por ejemplo el *SALAMANCA*, se debe a que «la ortografía convencional del español es suficiente para señalar con cierta exactitud aproximada la pronunciación»¹⁹. De cualquier manera, todos estos diccionarios ofrecen, a excepción del *SALAMANCA*, un cuadro-resumen de las particularidades fonéticas y fonológicas de nuestro sistema lingüístico. De todos, el más acertado es el de *ESPASA*, pues es el único que proporciona los contextos de aparición de las oclusivas y sus alófonos fricativos, aunque esto no quiere decir que los demás diccionarios, excepto *SM*, no proporcionen los símbolos fonéticos que les corresponden.

3. HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DE LOS SÍMBOLOS FONÉTICOS

Sería bueno establecer un patrón único, con la idea de que cualquier estudiante no encuentre dificultades a la hora de interpretar la información fonética en los diversos diccionarios, tanto monolingües como bilingües. Defendemos tal idea porque si estos tres diccionarios que incluyen transcripción afirman, en los respectivos prólogos, que siguen el Alfabeto Fonético Inter-

¹¹ Página 12.

¹² También lo llevan a cabo *ESPASA* y *DiPELE*.

¹³ Página X.

¹⁴ Nos parece más viable la transcripción entre corchetes, pues se trata de mostrar la realización de los fonemas. No obstante, la transcriben entre barras porque ofrecen «una transcripción alofónica simplificada, cercana a la fonológica en muchos puntos, pero que tiene en cuenta algunas de las variantes determinadas por el contexto y que busca siempre un aprovechamiento útil y fácil para el estudiante de español». Página XIII.

¹⁵ Página XXIV.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Vid. supra* CUADRO II.

¹⁹ Página VII.

nacional (AFI), no entendemos que *ESPASA* y *DiPELE* marquen los diptongos mediante un subrayado: *ia* (5, 11 y 56), *ué* (9 y 57) e *ió* (13, 50, 55 y 62) cuando deberían de transcribirse como *ja*, *wé* e *jó* (*SGEL*). Lo mismo ocurre con la palatal central que sólo *SGEL* la transcribe con el AFI (/ʎ/ 37 y 38), mientras que *ESPASA* y *DiPELE* se rigen por el Alfabeto de la Revista de Filología Española (RFE), transcribiéndola como /y/ en los mismos ejemplos. Mención aparte merece la particular transcripción que propone *SGEL* de la vibrante múltiple, ya que la transcribe como /rr/ (31, 52 y 54), empleando un símbolo gráfico cuando debería de haberse servido del símbolo fonético correspondiente /r/, tal y como lo hacen *ESPASA* y *DiPELE*²⁰. Es más, en el prólogo la vemos transcrita, inclusive, como /r/ ([residwo]). Otro caso significativo es la decisión de *SGEL* de no transcribir las diversas realizaciones del fonema /n/ (44, 45, 46 y 47). *ESPASA* y *DiPELE* tampoco, a excepción del alófono velar. Esta decisión nos resulta más apropiada, a causa de que cuando nos encontramos con el fonema /n/ seguido de una velar (sobre todo /χ/) se produce un cambio articulatorio considerable. Un hecho menos relevante sería las diferentes representaciones del alófono fricativo de la oclusiva /d/, pues el hecho de que se transcriba mediante el RFE [ð] (*SGEL* y *DiPELE*) o el AFI [ð] (*ESPASA*), tampoco supone una información demasiado significativa, pero si manifiestan que emplean el AFI es para mantenerlo bajo todas sus consecuencias.

4. PROPUESTA DE TRABAJO

Una vez analizados todos los diccionarios ya podemos responder al título de esta comunicación: ¿Se puede enseñar fonética con un diccionario? En principio sí, pero siempre y cuando se sepa interpretar y transmitir la información explícita e implícita que las transcripciones nos reportan. Pero antes de entrar en estos temas hemos de plantear una cuestión de suma importancia: ¿qué fonética hemos de enseñar? Es obvio que, lo entendamos o no, cada lengua posee un *estándar* y que, en base a él, se orienta la enseñanza de cada sistema lingüístico. Pero ello plantea muchos inconvenientes, porque en el caso del español encontramos la variante atlántica (Andalucía, Canarias y América) que sobrepasa la norma estándar establecida. Es cierto que nuestros estudiantes de español no pueden conocer, desde el principio, todas las variantes de nuestra lengua, y menos aún, que sean conscientes de toda la dialectología hispánica, pero también es cierto que, paulatinamente, deberán ir conociendo aquellos fenómenos que presenten claras isoglosas, pues son muchos los que, a la larga, se quejan de aprender un español que no se corresponde con lo que encuentran en la calle. Ante tal diferencia, cada profesor deberá decantarse por la opción que vea más propicia, pero nunca olvidando que, en definitiva, los estudiantes pretenden comunicarse y que se les hace un flaco favor al enseñarles un español muy delimitado. Además, éste es uno de los terrenos más arduos de la enseñanza de lenguas pues, por cuestiones históricas, el profesor partirá, probablemente, de un sistema particular, común al grupo de hablantes al que pertenece, de lo cual el alumnado deberá ser consciente, por mucho que se pueda recomendar la enseñanza de la lengua “normativa”. Ello conlleva la incertidumbre de qué guía de pronunciación debe enseñarse a nuestros estudiantes: ¿el español *estándar* o una de las muchas variedades²¹ que conforman nuestra lengua?

De cualquier manera, para llevar a cabo el aprendizaje de la fonética con la ayuda del diccionario, proponemos que, en primera instancia, el profesor familiarice a sus estudiantes con el sistema fonético de nuestra lengua y, de acuerdo con esto, se podrá empezar a trabajar con los diccionarios, porque estemos o no de acuerdo la información fonética es algo fundamental para el aprendizaje de cualquier lengua, y prueba de ello es que la encontramos en bastantes repertorios lexicográficos monolingües y bilingües e, inclusive, en las guías de conversación. Pero, lamentablemente, la presencia de este tipo de información está quedándose un tanto relegada porque, verdaderamente, son pocos los que ven beneficios en su inclusión. El camino para hacer ver todo lo contrario podría estar en sacarle un mayor provecho a esta información microestructural, indagando en la información explícita (lo que a simple vista se ve) e implícita (lo que se puede extraer). De hecho, informaciones explícitas como los parónimos *actitud* / *aptitud* (14 y 15); como los vocablos *examen*, *excluir* y *taxi* (16, 17 y 18); *abad* y *abdicación* (19 y 20); *reproducción*, *fructífero* y *naftalina* (13, 15 y 27); *inmóvil* e *israelí* (43 y 54) con respecto al consonantismo implosivo; *cooperar*, *contraataque*,

²⁰ Decisiones como estas refuerzan la idea de ver como una aberración esta información microestructural, pues crearía confusiones ortográficas a los usuarios. Además, no entendemos el criterio seguido, pues para la palatal lateral no emplea la grafía *ll*, sino su símbolo correspondiente *ʎ*.

²¹ Con ello no queremos decir que enseñemos, como comenta Manuel Alvar Ezquerro (2003: 17), «un español dialectal o rural, sino el de una variedad diatópica».

preeminencia y *leer* (58, 59, 60 y 61), del tratamiento de las vocales iguales y *babosa*, *abajo*, *órbita*, *abad*, *abdicación* y *sevillanas* (1, 7, 8, 19, 20 y 34); *pedigüño*, *simulador*, *llamador*, *cuñada* y *nadie* (9, 10, 33, 35 y 48); *desgracia*, *pegatina* y *lagarto* (11, 12 y 39) con relación al consonantismo explosivo, nos reportan una información implícita de variación, siempre y cuando la transcripción fonética sea coherente. Esa variación podemos percibirla a través de los símbolos fonéticos que se han empleado para reflejar la pronunciación, símbolos que, evidentemente, tuvieron que ser explicados en el correspondiente prólogo. En esta tesitura, se encuentran sólo los diccionarios *SGEL*, *ESPASA* y *DiPELE*, aunque no siempre, como vamos a ir comprobando.

4.1. VOCALISMO

Las transcripciones que presentan estos tres diccionarios nos sirven para comprobar que, en la cadena hablada, un vocablo que contenga dos vocales seguidas idénticas, no se van a realizar como tales, a no ser que el contexto así lo requiera. Ello se deduce de los ejemplos 58, 59 y 60; [*ko(o)perár*], [*kontr(a)atáke*], [*pre(e)minéneja*] (*SGEL*); [*k^ooperár*], [*kontr^aatáke*], [*pr^eeminéneja*] (*ESPASA*) y [*k^ooperár*], [*kontr^aatáke*], [*pr^eeminénte*] (*DiPELE*), ya que al transcribir una de las vocales, bien entre paréntesis, bien en superíndice, nos demuestra que su realización suele ser débil. Pero tal apreciación no la encontramos en *leer* (61), ya que tan sólo lo refleja *DiPELE* (*k^oér*), aunque bien es verdad que, en este caso, es discutible que no se mantengan, fielmente, las dos vocales.

4.2. CONSONANTISMO EXPLOSIVO

Las transcripciones de *babosa* (*[baβósa]*, *[baβósa]*, */baβósa/*), *abdicación* (*[abðikaejón]*, *[a^ððikaejón]*, */a^ððikaejón/*) y *pegatina*²² (*[peyatina]*, *[peyatina]*, */peyatina/*) indican, a través de los símbolos *β*, *ð* y *γ* que, en posición intervocálica, las oclusivas sonoras se fricativizan. Esto también se observa en *abajo*, *órbita*, *abad* y *sevillanas* (7, 8, 19 y 34); *pedigüño*, *simulador*, *llamador*, *cuñada* y *nadie* (9, 10, 33, 35 y 48); *desgracia* y *lagarto* (11 y 39).

4.3. CONSONANTISMO IMPLOSIVO

No todos los diccionarios tienen presente la lenición consonántica; esto es, no tienen en cuenta que las consonantes implosivas, bien en posición interior, bien en posición final de palabra, tienden a relajarse. En esta dirección está *SGEL*, pues transcribe [*aktitúð*], [*apititúð*] y [*abðikaejón*] y [*naftalina*] (14, 15, 20 y 27) sin tener presente que en la cadena hablada no se realizan ni como [-k], ni como [-p], ni como [-b], ni como [-f]. Esto así lo confirman *ESPASA* y *DiPELE*, colocando en superíndice estos fonemas. Bien es cierto que *SGEL* al decidir transcribir [-ð] en los parónimos *actitud* y *aptitud* nos está indicando que su realización no es oclusiva, pero al no mostrar que su realización es francamente débil, vemos más coherente las transcripciones en superíndice que ofrecen *ESPASA* y *DiPELE*. Todo esto es también aplicable a vocablos como *abad*, reproducción y fructífero (19, 13 y 25).

En segundo lugar, el vocablo *inmóvil* (por un proceso de bilabialización) aparece transcrita con una nasal labial geminada ([m m]). En este caso, la opción de *SGEL* [*immóbil*] y la de *ESPASA* y *DiPELE* (*/i^mmóbil/*, */i^mmóbil/*) nos parecen bastante acertadas, aunque quizá la opción en superíndice resulte más propicia, a causa de que el primer elemento tiende a debilitarse. Lo mismo se podría decir de la secuencia *sr* pero, en esta ocasión, sólo *DiPELE* lo ha tenido en cuenta (*/i^rraeli/*), aunque también hemos de poner de manifiesto que el tratamiento de la /-s/ implosiva no es sistemático.

Cuestión aparte son los vocablos que hemos seleccionado con el grupo consonántico /KS/ (grafía x), pues a pesar de aclarar en los prólogos que ante consonante se permite realizar como [-s] y que en posición intervocálica se admite [gs], las transcripciones de *examen* (*[e(k)sámen]*, *[e^ssámen]* y */e^ssámen/*), *excluir* (*[e(k)skluír]*, *[e^sskluír]* y */e^sskluír/*) y *taxi*²³ (*[tá(k)si]*, *[tá^ssi]* y */tá^ssi/*), sólo muestran que este grupo consonántico no se realiza como tal, ya que el primer elemento tiende a relajarse.

Consecuentemente, si tenemos todo esto en cuenta podemos enseñarle a nuestros alumnos, a través del diccionario, una serie de principios generales de fonética española: 1) Las secuencias de dos vocales iguales suelen asimilarse en una, o, en el caso de mantenerse, la primera se relaja, aunque no siempre. 2) Las consonantes oclusivas sonoras en posición explosiva interior se frica-

²² Ejemplos 1, 20 y 12.

²³ Ejemplos 16, 17 y 18.

tizan. 3) Las oclusivas sonoras /-b/, /-d/ en posición implosiva final se relajan, aunque *SGEL* sólo las marque como fricativas. Este axioma se puede extender a otros fonemas, como es el caso de la /-f/ implosiva interior en *naftalina* (27). 4) Las secuencias *nm* y *sr* se asimilan e, incluso, la primera de ellas puede hacerse casi imperceptible. Esto también es aplicable, por ejemplo, a la secuencia *sc* en *ascensor* (23) a pesar de que ninguno lo manifieste en la transcripción.

En un segundo momento, a partir de la información anterior, podemos plantear otras apreciaciones con el fin de ir educando al alumno fonéticamente. 1) Si las consonantes oclusivas implosivas finales se relajan, también le puede ocurrir a otras consonantes. 2) Si las consonantes oclusivas /b-, /d- y /g-/ explosivas interiores fricativizan (siempre que no les preceda una nasal, tampoco lateral para el fonema /d/), cuando encontremos un vocablo que empiece por oclusiva pero no le proceda en el contexto fónico aquellos sonidos que la hacen comportarse como tal, se hará fricativa. Ejemplo de ello lo tenemos en [*un gáto*] frente a [*una yáta*] (6). 3) Si las oclusivas fricativizan en posición interior por un proceso de relajación, puede darse el caso de que se relajen en demasía, provocando su posterior pérdida. Los ejemplos de esto lo tendríamos, básicamente, en las terminaciones *-ado* / *-ido*, aunque habría que hacerles ver que, la segunda opción, está estigmatizada. 4) Cuando nos adentremos en las fricativas *s* y *c*/ *z*, se podría (o debería) dar un paso más y explicarles un fenómeno muy extendido en la dialectología hispánica; el seseo, ya que forma una clara isoglosa con el español no meridional. Tanto es así que gran parte de los alumnos norteamericanos aprenden un sistema fonético en el que no se les ha enseñado la interdental /θ/ y esto se debe, como todo en la lengua, a cuestiones históricas que han propiciado que en el español de América se sesee. También deberíamos hacerles saber que en el español meridional el fonema velar fricativo sordo /χ/ no se realiza siempre como velar, sino que también se encuentra como aspirado. Para toda esta información podemos basarnos en ejemplos como *gracia* (5), *cezeza* (21), *abajo* (7) y *gigante* (28), entre muchos otros ejemplos. 5) Con respecto a las palatales habría que comentarles que existe un fenómeno consistente en pronunciar como palatal central [y], la palatal lateral // que es conocido con el nombre de *yeísmo* y que puede ejemplificarse en palabras como *llamador* y *sevillanas* (33 y 34). Se podrá objetar que para el seseo y el yeísmo cabría la posibilidad de incurrir en la homofonía, pero tampoco debe preocuparnos en demasía, pues si los estudiantes son capaces de distinguir *vaca/baca* ([*báka*]), no tendrán excesivos problemas en distinguir *casa/caza* ([*cása*]) y *poyo/pollo* ([*póyo*]).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez que se ha orientado al alumno sobre todas estas cuestiones, se pueden proponer multitud de actividades que sirvan de apoyo para ver el grado de competencia fonética que han alcanzado. Insistimos que todo dependerá del responsable de la clase de español, pero pensamos que si a lo largo de las explicaciones se introducen las diferencias diatópicas más relevantes se avanzará en el aprendizaje de esa segunda lengua²⁴. Y con esto no nos referimos sólo y exclusivamente a la fonética, sino a cualquier materia que tengamos que enseñar, pero siempre teniendo en cuenta que hemos de simplificar la terminología, a no ser que estemos ante un grupo de alumnos con un nivel muy avanzado y deseen aprenderlo. Pero el problema fundamental es que no existen diccionarios elaborados por niveles o por edades como existen, por ejemplo, manuales realizados con ese propósito. A esto se han referido muchos lexicógrafos, pero el que más lo deja entrever es Humberto Hernández (2000: 102) cuando hace la siguiente apreciación:

En el terreno de la lexicografía monolingüe, por ejemplo, habría que seguir investigando en las necesidades y destrezas de los estudiantes y, a tenor de los resultados obtenidos en esas investigaciones, continuar trabajando en la elaboración de diccionarios específicos para estos usuarios; diccionarios que superen algunas de las deficiencias generales que ya han sido detectadas, como es, por ejemplo, la escasa atención que se le ha prestado a la modalidad meridional del español.

²⁴ Los prólogos de algunos diccionarios ya lo van teniendo en cuenta. *SM* señala el seseo y el empleo de *ustedes* por *vosotros* (también indica el voseo), *DiPELE* menciona el seseo y el yeísmo y *ESPASA* tan sólo pone de manifiesto la variedad hispánica, pero sin resaltar ningún fenómeno en concreto.

6. APÉNDICE DOCUMENTAL

SGEL	ESPASA	DPELE
CONSONANTISMO: OCLUSIVAS		
1) ba-bo-sa [baβósa]	ba-bo-sa [baβósa]	ba-bo-sa /baβósa/
2) ba-ca [báka]	ba-ca [báka]	ba-ca /báka/
3) ban-do-le-ra [bandoléra]	ban-do-le-ra [bandoléra]	ban-do-le-ra /bandoléra/
4) domi-nó [dominó]	do-mi-nó [dominó]	do-mi-nó /dominó/
5) gra-cia [gráeja]	gra-cia [gráeja]	gra-cia /gráeja/
6) gato [gáto]	ga-to [gáto]	ga-to /gáto/
7) a-ba-jo [aβáxo]	a-ba-jo [aβáxo]	a-ba-jo /aβáxo/
8) ór-bi-ta [órβita]	ór-bi-ta [órβita]	ór-bi-ta /órβita/
9) pe-di-güe-ño [peðiyéno]	pe-di-güe-ño [peðiyéno]	pe-di-güe-ño /peðiyéno/
10) si-mu-la-dor [simulaðór]	si-mu-la-dor [simulaðór]	si-mu-la-dor /simulaðór/
11) des-gra-cia [desgráeja]	des-gra-cia [desgráeja]	des-gra-cia /desgráeja/
12) pe-ga-ti-na [peyatína]	pe-ga-ti-na [peyatína]	pe-ga-ti-na /peyatína/
13) re-pro-duc-i-ón [reproðukejón]	re-pro-duc-i-ón [reproðu ^h ejón]	re-pro-duc-i-ón /reproðu ^h ejón/
14) ac-ti-tud [aktitúð]	ac-ti-tud [a ^h titúð]	ac-ti-tud /a ^h titúð/
15) ap-ti-tud [aptitúð]	ap-ti-tud [a ^h titúð]	ap-ti-tud /a ^h titúð/
16) e-xa-men [e(k)sámen]	e-xa-men [e ^h sámen]	e-xa-men /e ^h sámen/
17) ex-clu-ir [e(k)skluír]	ex-clu-ir [e ^h skluír]	ex-clu-ir /e ^h skluír/
18) ta-xi [ta(k)si]	ta-xi [ta ^h si]	ta-xi /ta ^h si/
19) a-bad [aβað]	a-bad [aβa ^h]	a-bad /aβa ^h /
20) ab-di-ca-ción [abðikaejón]	ab-di-ca-ción [a ^h ðikaejón]	ab-di-ca-ción /a ^h ðikaejón/
CONSONANTISMO: FRICATIVAS		
21) ce-re-za [œereza]	ce-re-za [œereza]	ce-re-za /œereza/
22) ca-paz [kapáθ]	ca-paz [kapáq]	ca-paz /kapáθ/
23) as-cen-sor [aseensór]	as-cen-sor [aseensór]	as-cen-sor /aseensór/
24) sa-le-ro-so [saleróso]	sa-le-ro-so [saleróso]	sa-le-ro-so /saleróso/
25) fruc-ti-fe-ro [fruktiféro]	fruc-ti-fe-ro [fru ^h tiféro]	fruc-ti-fe-ro /fru ^h tiféro/
26) de-fen-sa [defénsa]	de-fen-sa [defénsa]	de-fen-sa /defénsa/
27) Na-fta-li-na [naftalina]	na-fta-li-na [na ^h talina]	NO REG.
28) gi-gan-te [χiyánte]	gi-gan-te [χiyánte]	gi-gan-te /χiyánte/
29) es-pe-jo [espéxo]	es-pe-jo [espéxo]	es-pe-jo /espéxo/
CONSONANTISMO: PALATALES		
30) char-la-tán [tʃarlatán]	char-la-tán [tʃarlatán]	char-la-tán /tʃarlatán/
31) a-chi-char-rrar [atʃitʃarʀár]	a-chi-char-rrar [atʃitʃarʀár]	a-chi-char-rrar /atʃitʃarʀár/
32) hin-char [intʃár]	hin-char [intʃár]	hin-char /intʃár/
33) lla-ma-dor [ʎamaðór]	lla-ma-dor [ʎamaðór]	lla-ma-dor /ʎamaðór/
34) se-vi-lla-nas [seβilánas]	se-vi-lla-nas [seβilánas]	se-vi-lla-nas /seβilánas/
35) cu-ña-da [kupáða]	cu-ña-da [kupáða]	cu-ña-da /kupáða/
36) ñu [nú]	Ñu [nú]	Ñu /nú/
37) ye-is-mo [jeismo]	ye-is-mo [yeismo]	ye-is-mo /yeismo/
38) po-yo [póyo]	po-yo [póyo]	po-yo /póyo/
CONSONANTISMO: LATERALES		
39) la-gar-to [layárto]	la-gar-to [layárto]	la-gar-to /layárto/
40) cal-car [kalkár]	cal-car [kalkár]	cal-car /kalkár/
CONSONANTISMO: NAALES		
41) ma-ra-tón [maratón]	ma-ra-tón [maratón]	ma-ra-tón /maratón/
42) tam-bor [tambór]	tam-bor [tambór]	tam-bor /tambór/
43) in-mó-vil [imóβil]	in-mó-vil [i ^h móβil]	in-mó-vil /i ^h móβil/
44) tan-go [tángo]	tan-go [tángo]	tan-go /tángo/
45) tan-que [tánke]	tan-que [tánke]	tan-que /tánke/
46) an-gi-na [anχína]	an-gi-na [anχína]	an-gi-na /anχína/
47) na-ran-ja [naránχa]	na-ran-ja [naránχa]	na-ran-ja /naránχa/
48) na-die [naðje]	na-die [naðje]	na-die /naðje/
49) an-tes [ántes]	an-tes [ántes]	an-tes /ántes/
50) ca-mión [kamión]	ca-mión [kamión]	ca-mión /kamión/
CONSONANTISMO: VIBRANTES		
51) ca-ra-me-lo [karamélo]	ca-ra-me-lo [karamélo]	ca-ra-me-lo /karamélo/
52) ra-tón [ratón]	ra-tón [ratón]	ra-tón /ratón/
53) a-rar [arár]	a-rar [arár]	a-rar /arár/
54) is-rae-li [israeli]	is-rae-li [israeli]	is-rae-li /i ^h Taeli/
VOCALISMO		
55) can-ción [kanejón]	can-ción [kanejón]	can-ción /kanejón/
56) fe-ria [férja]	fe-ria [fèria]	fe-ria /fèria/
57) ae-ro-puerto [aeropwérto]	ae-ro-puer-to [aeropuerto]	ae-ro-puer-to /aeropuerto/
58) co-o-pe-rar [ko(o)perár]	co-o-pe-rar [k ^h operár]	co-o-pe-rar /k ^h operár/
59) con-tra-a-ta-que [kontr(a)atáke]	con-tra-a-ta-que [kontr ^h atáke]	con-tra-a-ta-que /kontr ^h atáke/
60) pre-e-mi-nen-cia [pre(e)minénoja]	pre-e-mi-nen-cia [pre ^h eminénoja]	NO REG. Vid. pre-e-mi-nen-te /pre ^h eminénte/
61) le-er [leér]	le-er [leér]	le-er /l ^h er/
62) con-tra-es-pio-na-je [kontraespionáxe]	con-tra-es-pio-na-je [kontraespionáxe]	con-tra-es-pio-na-je /kontraespionáxe/

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M. (1993a): «Los diccionarios bilingües: su contenido», en M. Alvar Ezquerro, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, 145-164.
- Alvar Ezquerro, M. (1993b): «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en M. Alvar Ezquerro, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, 165-175.
- Alvar Ezquerro, M. (1993c): «Enseñar, ¿con un diccionario?», en M. Alvar Ezquerro, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, 177-180.
- Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros.
- Blecua, J. M. (1996): «El diccionario Salamanca de la editorial Santillana», en *Cuadernos Cervantes*, nº 11, 48-58.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (2000), «El diccionario Salamanca de Santillana, cinco años después», en Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (eds), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000), Zaragoza, ASELE-Universidad de Zaragoza, 123-134.
- Hernández, H. (1990): «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros», en Fente 1990, 159-166.
- Hernández, H. (2000), «El diccionario en la enseñanza de E.L.E. (Diccionarios de español para extranjeros)», en Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (eds), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000), Zaragoza, ASELE-Universidad de Zaragoza., 93-103.
- Maldonado, C. (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco/Libros.
- Martín García, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (1996): «El diccionario de español para extranjeros VOX-Universidad de Alcalá», en *Cuadernos Cervantes*, nº 11, 47-55.
- Navarro Tomás, T. (1977¹⁹): *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC.
- Quilis, A. (1993), *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.

DICCIONARIOS

- Alvar Ezquerro, M. y Moreno Fernández, F. (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros (VOX)*, Bibliograf-Universidad de Alcalá de Henares (citado *ALCALÁ*).
- González, C. (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid, Espasa (citado *ESPASA*).
- Gutiérrez Cuadrado, J. y Pascual, J. A. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca (citado *SALAMANCA*).
- Maldonado, C. (2002), *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid, SM (citado *SM*).
- Moliner, M., *Diccionario de uso del español actual*, Madrid, Gredos, 1966-7¹.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 22^a edición.
- Sánchez Pérez, A. (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, SGEL (citado *SGEL*).